

**EXPERIENCIAS DE PLACER Y DISPLACER EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA,
A PARTIR DE LA FORMACIÓN CON EL MÉTODO ANALÍTICO¹**

**Experiences of pleasure and displeasure in students of psychology, from training with the
analytical method**

Estudiante

Mateo Echavarría García²

Asesor

Horacio Manrique Tisnés

Universidad EAFIT

Escuela de humanidades

Pregrado de psicología

Medellín

2020

¹ Trabajo de grado presentado como requisito parcial para obtener el grado de psicólogo.

² Estudiante de noveno semestre del pregrado en psicología. Universidad EAFIT.

Tabla de contenido.

0. Resumen-----	4
1. Introducción-----	5
2. Formulación y planteamiento del problema de investigación. -----	5
2.1. Estado del arte. -----	7
3. Justificación. -----	10
3.1 Objetivos. -----	11
3.1.1 General -----	11
3.1.2 Específicos -----	11
4. Marco de referencias conceptuales -----	11
4.1. Marco referencial-----	12
4.1.1. Placer-----	13
4.1.2. Displacer -----	14
4.1.3. Método analítico -----	16
4.1.4. Formación en el método analítico -----	17
5. Metodología -----	19
5.1. Tipo de estudio-----	19
5.2. Sujetos participantes -----	20
5.3. Criterios de selección -----	20
5.4. Instrumentos -----	21
5.5. Instrumento y procedimiento de análisis de la información -----	21
5.6. Procedimiento -----	22
5.7. Plan de análisis -----	23
6. Consideraciones éticas -----	24
7. Hallazgos y discusión -----	25
7.1. Placer -----	28
7.1.1. <i>Efectos</i> -----	28
7.1.2. <i>Resonancia con el método analítico</i> -----	35
7.1.3. <i>Uso del método analítico</i> -----	38
7.1.4. <i>Calidad</i> -----	40
7.2. Displacer -----	39

7.2.1. <i>Efectos</i>	41
7.2.2. <i>Relación con el método analítico</i>	47
7.2.3. <i>Aplicación del método analítico</i>	50
8. Conclusiones	58
9. Lista de referencias	60
10. Anexos	64

Resumen.

En este estudio se indaga por las experiencias de placer y displacer en la formación de estudiantes de psicología de una universidad privada a partir del uso del método analítico. Para esto se hizo una entrevista semi-estructurada a seis estudiantes en los que se intentó identificar dichas experiencias y su relación con su formación a partir del método analítico. Entre los hallazgos principales, se constato que, a pesar de poder identificar tanto experiencias placenteras y displacenteras en su formación, esta propuesta pedagógica se muestra bien valorada por lo estudiantes, los cuales mostraron una comprensión y una adhesión a las implicaciones formativas y existenciales de esta metodología, mostrando entre ellas principalmente, la responsabilización y la autonomía, entre otras.

Palabras clave: Método analítico, experiencias de placer, experiencia de displacer.

Abstract.

In this study we investigate the experiences of pleasure and displeasure in the training of psychology students in a private university with the use of the analytical method. For this purpose, six students were interviewed in a semi-structured way in order to identify these experiences and their relationship with their training based on the analytical method. Among the main findings, it was noted that, despite being able to identify both pleasant and unpleasant experiences in their training, this pedagogical proposal is well valued by students, who showed an understanding and adherence to the formative and existential implications of this methodology, showing among them mainly, responsibility and autonomy, among others.

Keywords: Analytical method, pleasure experiences, experience of displeasure.

1. Introducción.

Este proyecto surge a partir de una inclinación y afinidad hacia el método analítico, y una serie de cuestionamientos sobre sus efectos, más específicamente, el placer y el sufrimiento que se puedan vivenciar a partir de la formación con este método.

De esta manera, se trata de un trabajo que se ve principalmente enmarcado en la psicología educativa debido al énfasis que hace en la formación de los estudiantes con dicho método, pero no se deja de lado la psicología clínica y la profundidad que esta permite, teniendo en cuenta las particularidades existentes en cada sujeto.

2. Formulación y planteamiento del problema de investigación.

Según Freud, existe “cierta tendencia general de nuestro aparato anímico, que puede reconducirse al principio económico del ahorro de gasto, parece exteriorizarse en la pertinacia del aferrarse a las fuentes de placer de que se dispone y en la dificultad con que se renuncia a ellas” (Freud, 1986a, p. 226). Es decir, se evita renunciar a lo que causa placer, y se está buscando placer en otros objetos. Esto, se puede aplicar a la formación en general, cuestión que se podría expresar como una dificultad para renunciar a lo que ya se conoce, lo que implica una complejidad para plantear cuestionamientos sobre los saberes adquiridos por la no renuncia a la fuente de placer que se dispone. Se podría decir entonces, que por principio de placer, el aprovechamiento de las fuentes de placer más cercano o inmediato, en un entorno educativo sería el de no cuestionar sus conocimientos y por el contrario, mantener de manera dogmática los saberes adquiridos, previamente brindados por un docente por lo que podría existir cierto placer allí. Sin embargo, no se puede negar la posibilidad de que el principio de placer opere allí por la adquisición de nuevos conocimientos, asunto interesante de explorar por la relación entre el placer y el proceso de aprendizaje, basada en la curiosidad.

Sería oportuno entonces introducir también el concepto de principio de realidad propuesto por Freud (1986a) definido como el principio por el cual “Se abandona un placer momentáneo, pero inseguro en sus consecuencias, sólo para ganar por el nuevo camino un placer seguro, que

vendrá después” (p. 228). Esto quizás no cause un placer inmediato o más cercano como sí se daría por el principio de placer, pero lo haría a futuro.

Sin embargo, es necesario hablar de su contraparte, el displacer, cuando se habla de placer para así entender las dos caras y los fenómenos que estas experiencias implican. El displacer es entendido, en la obra de Freud (1984a), como un aumento de la excitación de la vida anímica. Esta excitación puede entenderse como una tensión, como resultado de la no satisfacción de fantasías, deseos o representaciones que apenas están surgiendo y luchan por ser expresadas, manifestadas o liberadas (Freud, 1986a).

Por otro lado, el método analítico, definido como “un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos” (Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz, 2017, p. 60), nos permite deducir que la formación a partir de este tiene ciertas características diferenciadoras que de alguna manera van a influir en la manera en que un estudiante se forma. Es por esto que, con respecto a la formación en el método analítico, se anota que a pesar de la voluntad que tiene la persona, según Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010, p. 278) en el proceso van a surgir obstáculos como: “La fuerza inveterada de sus prejuicios, el intento de desconocer o ignorar todo aquello que cuestione sus más íntimas convicciones”. El método analítico, tal y como está planteado, propone a grandes rasgos, dejar los prejuicios y es por este abandono de los prejuicios y ese intento de proteger las propias convicciones que se puede inferir cierta cuota, como mínimo, de displacer, pues implica dejar lo conocido y profundizar en lo desconocido, manejando la incertidumbre.

Dado el panorama, se considera que debido a lo ya expuesto en este apartado, debe, por definición, haber al menos una cuota de displacer. También es posible que haya una cuota de placer debido, en parte, a que el método analítico como manera de proceder, puede implicar beneficios o ventajas por sobre otras metodologías; sin embargo, no se puede suponer de antemano cuáles son las formas en que el placer y el sufrimiento son vividos por los estudiantes que buscan formarse con del método analítico. De esta forma, la pregunta de indagación que guiará esta investigación será: ¿Cómo se manifiestan las Experiencias de placer y displacer en estudiantes de pregrado de

psicología en una universidad privada de Medellín, a partir de su formación con el método analítico?

2.1. Estado del arte.

El propósito de este apartado apunta a establecer el estado del arte, respecto de la cuestión de las experiencias de placer y displacer en la formación con el método analítico, es decir, presentar las tendencias investigativas respecto del tema. Para esto se señalarán y discutirán las tendencias generales, así como las excepcionales, respecto de: los problemas abordados, los propósitos trazados, los marcos de referencias o conceptos utilizados, los tipos de estudio desarrollados, los sujetos abordados, los instrumentos utilizados, las categorías de análisis usadas y los principales hallazgos encontrados. Para este fin, palabras clave usadas fueron: métodos de enseñanza, método de aprendizaje, método analítico, percepción de métodos de enseñanza, placer y sufrimiento en estudiantes, placer y displacer en estudiantes, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje.

Respecto de los problemas abordados se tiene que existen varias tendencias que no terminan de ser dominantes. Por un lado, autores como Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010), Lerner y Gil (2001) y Henao, Lerner, Gil y Esteban (2003) tienen en común el trabajo con el método analítico. Los problemas se centran, por su lado, con respecto a la pertinencia, la aplicación y la fundamentación del método analítico en la educación. Por otro lado, autores como Castro y Lara (2017), Becerra et al. (2015), Nuñez et al. (2018), Paschoalin, Larcher, Quina, y Trevisan (2018), Hernández y Serradell (2018) y Arroyave, López y Sánchez (2016), tienen problemas relacionados con la percepción que se tiene con respecto a un método de aprendizaje. En estos casos, los métodos de aprendizaje eran muy variados y se encuentran métodos como el *blended learning* trabajado por Castro y Lara (2017) o el aprendizaje basado en evidencias (en la enfermería) trabajado por Paschoalina, Larcher, Quina, y Trevisan (2018). Ya aparte, se ven dos subcategorías más reducidas, que serían los autores que trabajan las emociones en el aprendizaje, que son Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega (2008), Méndez (2011) y Dávila (2017). La otra subcategoría, es la de los problemas que refieren a las Experiencias y experiencias, en las que autores como Guzmán y Saucedo (2015) y Galiano y Sevillano (2015) se centran en, por decirlo de alguna manera, el testimonio o la manera en que los sujetos relatan determinadas situaciones. Hay otros autores que tratan problemas poco o nada repetidos, entre los cuales se ven Wilson

(1984), que trabaja los problemas de adaptación en estudiantes universitarios, Velázquez y González (2017), trabajan los factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios, y por último, destaco a Rodrigues, Farias y Silva (2018) que se centran en el placer y el sufrimiento en estudiantes de maestría y doctorado.

En relación con los propósitos trazados, se encuentran por lo general en sentidos muy similares. La mayoría de los artículos encontrados buscan indagar, de alguna u otra manera, por el sentido que se le da a una experiencia educativa o formativa. De esta manera vemos artículos como el de Becerra et al. (2015) en donde tienen un objetivo comparativo entre métodos; sin embargo, la percepción que el estudiante tiene de estos métodos, es lo central allí. Por otro lado, encontramos que principalmente los artículos referentes al método analítico, se diferencian un poco con respecto a los objetivos, pues estos se vuelven más bien, aplicativos y no explicativos. Por ejemplo en el artículo de Henao, Lerner, Gil y Esteban (2003), el objetivo era el de dar cuenta de unos resultados posteriores a la aplicación del método analítico en el ámbito pedagógico. Además, al artículo de Nosei (2002), se presenta como el más cercano con respecto a los propósitos de la investigación, al indagar por el sentido de las interrupciones en las aulas de clase, concluyendo que estas son mensajeras del displacer por parte de los actores del aula.

En lo que corresponde al marco de referencias o conceptos utilizados, no hay ninguna tendencia ni repeticiones. Se encontraron temas tan variados como la histología en el artículo de Becerra et al. (2015) o el aprendizaje online en el artículo de Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega (2008). Lo único que de alguna manera une a estos artículos es la presencia de elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se ve el trabajo de este proceso tanto en maestrías y doctorados (Rodrigues, Farias y Silva, 2018), como educación secundaria (Dávila, 2017). Por otro lado, el artículo de Zambrano (2013), reflexiona entorno a las relaciones entre el saber, el fracaso y el éxito escolar con las estrategias de enseñanza- aprendizaje, ubicando como asunto central el placer con respecto a todo el proceso de aprendizaje.

Los tipos de estudio desarrollados son más similares en comparación con otras categorías. Hay que decir que todos los artículos encontrados tenían, como mínimo, un componente cualitativo que sólo en 3 casos se mezcla con un componente cuantitativo y se obtiene una investigación mixta. Becerra et al. (2015), aplica una investigación mixta en la cual se le aplicó un método de enseñanza determinado a cada grupo y luego se les aplicó una prueba que fue analizada. Los

estudios de Arroyave, López y Sánchez (2016) y de Rebollo y otros (2008), también son mixtos debido a que sistematizan los datos recolectados por medio de pruebas y en ambos se aplican cuestionarios estructurados.

La tendencia en el abordaje de los sujetos es muy desigual. Mientras que hay artículos con 202 dos sujetos participantes de la prueba, todos estudiantes de secundaria (Dávila, 2017) y hay otros artículos, donde la investigación requirió de la participación de 95 personas estudiantes de odontología, hay otras investigaciones donde tan solo se requirió de la participación de 12 estudiantes de enfermería (Paschoalina, Larcher, Quina, y Trevisan, 2018). Sin embargo, hay una característica que resulta transversal para los artículos y es el hecho de que en todos los sujetos son estudiantes, docentes, o ambos.

Los instrumentos principalmente utilizados son entrevistas, cuestionarios, grupos de aplicación del método, la puesta en práctica de algún ejercicio o registro de emociones. Sobresale el artículo de Méndez (2011) en el que, como instrumento de recolección de datos, les pide a los participantes que escriban un diario con las emociones que marcaron su proceso de aprendizaje. Estos diarios, luego serían mapeados por la investigadora.

En relación con las categorías de análisis usadas, se puede decir que fueron muy diversas y surgían principalmente en relación con el objetivo, el tema y/o con el método de aprendizaje. Cabe anotar que no en todos los artículos, las categorías de análisis estaban explicitadas, así que en artículos como el de Arroyave, López y Sánchez (2016), las categorías estaban claras: eran Misión, Visión y Dimensiones de la pedagogía Franciscana. Pero por otro lado, hay que inferir las categorías de análisis del artículo “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y los estudios” de Gómez y Saucedo (2015), las categorías de análisis Experiencia, Vivencia y Sentido de estudiar, no estaban de manera explícita.

Finalmente, respecto de los principales hallazgos encontrados tenemos que no hay una tendencia clara sobre, primero, las percepciones con respecto a los métodos. Así como tienen buenas percepciones, también tienen algunos sujetos que no comparten dichas percepciones. Con respecto a las emociones, eran diversas, y no se reducían a feliz o triste. Por otro lado, se hace difícil encontrar tendencias dentro de los resultados, debido a que la naturaleza de los estudios era muy diferente y aunque muchos tuvieran percepciones a favor de un método de aprendizaje, o que

varias investigaciones dieran con que determinado método de aprendizaje causa más o menos malestar en la vivencia del sujeto, el objeto de estudio era distinto.

Dado lo anterior, es posible plantearse como una cuestión interesante indagar por las experiencias de placer y displacer durante la formación con el método analítico. Este estudio podría verse entonces, como una convergencia de muchos de los conceptos vistos en artículos como el de Rodríguez, Farias y Silva (2018), donde se trabaja el placer y el sufrimiento de una manera muy acorde con lo que pretende hacer este estudio. Por último, es valioso retomar los artículos sobre el método analítico como el de Henao, Lerner, Gil y Esteban (2003) y el de Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010), porque, al fin y al cabo, trabajan con el elemento central de este estudio.

3. Justificación.

Desde el punto de vista académico y científico, este proyecto de investigación es importante pues contribuye a la generación de conocimiento en torno a la educación, los modelos pedagógicos y los efectos que estos tienen en los estudiantes. Es una forma de darle voz a los estudiantes desde una perspectiva que permite sentar reflexiones sobre la manera en que se transmite el método analítico, en una investigación donde este también sea privilegiado.

Por otro lado, la investigación que hay hasta el momento sobre el método analítico en lo que respecta a sus efectos, es reducida teniendo en cuenta el estado del arte que se presentó anteriormente. Hacer esta investigación implica la acumulación de conocimiento para otros sujetos que deseen investigar con relación a este tema.

Esta investigación busca contribuir a esta metodología, con la ampliación del conocimiento que se tiene sobre los efectos del método analítico en los estudiantes como sujetos de investigación, pues debido a que aún es la apuesta por implementar esta metodología en un ámbito universitario sigue siendo local, no se encuentra mucho registro sobre la perspectiva del estudiante con respecto a esta metodología. Así, este trabajo es importante porque pretende aportar conocimiento sobre la formación con el método analítico, la aplicación de este a la educación y sobre las experiencias de placer y displacer que los estudiantes tienen en relación con su formación a partir de este método. Con este trabajo, entonces, se pretende ampliar la comprensión de lo que implica la formación con el método analítico.

Finalmente, la justificación principal de este trabajo va más allá de la intención por ampliar el conocimiento sobre esta metodología. Aparte de comprender el impacto que ha tenido la formación con el método analítico como una metodología de enseñanza, este trabajo busca resaltar las fortalezas que este método ha presentado desde la perspectiva de los estudiantes, sin dejar de ser críticos con esta metodología y señalar también sus posibles falencias. La justificación principal es, de alguna manera, revisar una metodología que se presenta con una lógica distinta a la hegemónica y ver su pertinencia con respecto al ámbito académico. Además, y fundamentalmente, brindar un panorama diferente a la lógica ya mencionada, en la que se privilegian la evidencia científica limitada a investigaciones cuantitativas, la focalización y el no tratamiento a profundidad de los fenómenos, la primacía de la inmediatez, y la priorización del saber de terapeutas y docentes por sobre el del paciente y el alumno según sea el caso. Con esto, se busca indagar por las ventajas (y desventajas) que presenta esta metodología para que se mantenga en consideración dentro de los programas académicos de psicología y se revise su pertinencia y viabilidad en el entorno académico.

3.1 Objetivos.

3.1.1 General:

Comprender las experiencias de placer y displacer de estudiantes de últimos semestres del pregrado de psicología a partir de su formación con el método analítico en una universidad privada de Medellín, mediante un análisis fenomenológico-hermenéutico.

3.1.2 Específicos:

- Identificar las experiencias de placer y displacer en la formación con el método analítico, desde la perspectiva de los estudiantes.
- Analizar la relación entre las experiencias de placer y displacer con la formación a partir del método analítico, en los estudiantes, teniendo en cuenta su experiencia en este proceso.
- Proponer algunas ideas básicas que permitan elucidar los aspectos característicos del método analítico y su pertinencia de su aplicación en el ámbito académico.

4. Marco de referencias conceptuales.

Marco referencial

Según el Colegio colombiano de psicólogos, “El campo de la psicología educativa tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza aprendizaje en escenarios educativos, sean estos de carácter formal, informal y de educación para el desarrollo humano y el trabajo” (Colegio colombiano de psicólogos, 2019). Además de esto, añade que se tiene en cuenta la interacción entre la psicología y la educación y las variables que puedan intervenir en el proceso educativo. A partir de esto, es claro que esta investigación está enmarcada dentro del campo de la psicología educativa, entendiendo las experiencias de placer y displacer, inicialmente, como fenómenos que pudieran influir en el proceso educativo de estudiantes universitarios de psicología.

Para esta investigación, el concepto de experiencia se basa en la definición de este como “hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo” (RAE, 2020). Sin embargo, una mirada fenomenológica del concepto, puede ampliar la comprensión del mismo. Diría Waldenfels (2017, p. 413), que “El modo de proceder que corresponde al vivo proceso de experiencia es la descripción, no entendida como simple inventario de existencias, como inventariar los “hechos de la conciencia”, sino como despliegue del sentido”. De esta manera, en este trabajo, experiencia no es solo el haber vivido algo, sino haberle dado un sentido a eso vivido, haber atravesado la situación con la palabra.

A continuación, se desarrollan un conjunto de referencias conceptuales respecto del placer y el displacer en la formación con el método analítico; por ello, se abordarán los conceptos de: placer, displacer, método analítico y formación.

Placer

En la teoría freudiana, el principio de placer es definido como “Una tendencia general de nuestro aparato anímico, que puede reconducirse al principio económico del ahorro de gasto, parece exteriorizarse en la pertinacia del aferrarse a las fuentes de placer de que se dispone y en la dificultad con que se renuncia a ellas” (Freud, 1986, p. 226). Además, conviene retomar a Freud (1986a, p. 226) cuando afirma que:

Nos hemos resuelto a referir placer y displacer a la cantidad de excitación presente en la vida anímica -y no ligada de ningún modo-, así el displacer corresponde a un incremento de esa cantidad, y el placer a una reducción de ella.

Sin embargo, Freud apunta que “si el trabajo del aparato anímico se empeña en mantener baja la cantidad de excitación, todo cuanto sea apto para incrementarla se sentirá como disfuncional, vale decir, displacentero”(1984a, p. 9) De ahí que el principio de placer se derive del principio de constancia, es una tendencia a la estabilidad (1984a, p. 9), y que Laplanche y Pontalis (1996, p. 287) definen como el principio “según el cual el aparato psíquico tiende a mantener la cantidad de excitación en él contenida a un nivel tan bajo o, por lo menos, tan constante como sea posible”.

Además de lo anterior, Freud plantea también la existencia de un principio de realidad, que permite alcanzar placer, pero de manera distinta al principio de placer. Esto se evidencia según Freud (1986a) como una transcendencia donde “la sustitución del principio de placer por el principio de realidad no implica el destronamiento del primero, sino su aseguramiento. Se abandona un placer momentáneo, pero inseguro en sus consecuencias, sólo para ganar por el nuevo camino un placer seguro, que vendrá después” (p. 228). Según Laplanche y Pontalis (1996) en este principio, “la búsqueda de la satisfacción ya no se efectúa por los caminos más cortos, sino mediante rodeos, y aplaza su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior” (p. 299).

Así definidos principio de placer y principio de realidad y tomados como dos formas en las que se entiende la búsqueda del placer, vale la pena retomar la discusión que plantean Laplanche y Pontalis (1996) cuando cuestionan la radicalidad de la diferencia entre estos dos principios. Los autores dicen al respecto que:

Si entendemos esencialmente por placer la satisfacción de una necesidad, cuyo modelo lo constituiría la satisfacción de las pulsiones de autoconservación, la oposición principio de placer-principio de realidad no ofrece nada de radical, tanto más cuanto que fácilmente puede admitirse la existencia en el organismo vivo de una dotación natural, de predisposiciones que hacen del placer una guía de vida, subordinándolo a comportamientos y funciones adaptativas. Pero si el psicoanálisis ha situado en primer plano la noción de placer, lo ha hecho en un contexto totalmente distinto, en el que aparece, por el contrario, como ligado a procesos (experiencia de satisfacción),

a fenómenos (el sueño) cuyo carácter arreal es evidente. Dentro de esta perspectiva, los dos principios aparecen como fundamentalmente antagonistas, por cuanto la realización de un deseo inconsciente (Wunscherfüllung) respondería a diferentes exigencias y funcionaría según otras leyes que la satisfacción (Befriedigung) de las necesidades vitales (p. 298).

Teniendo en cuenta lo anterior, aunque se tendrá en cuenta la satisfacción de las pulsiones de autoconservación, resulta más adecuado para los objetivos de esta investigación, basar la definición de placer y displacer en la satisfacción de las pulsiones sexuales. Tal y como se explicará en el siguiente apartado, la posibilidad de resolver las tensiones ocasionadas por las pulsiones sexuales de múltiples maneras, nos permite ver esos deseos inconscientes más explícitamente en el discurso de los sujetos entrevistados. En otras palabras, como las pulsiones sexuales tienen diversas salidas, se aprovecha esto para dar cuenta de los objetivos de esta investigación.

Displacer.

En contraste con el placer, el displacer a grandes rasgos, es entendido en la obra de Freud (1986a) como resultado de la no satisfacción de fantasías, deseos o representaciones. Teniendo en cuenta la definición del apartado anterior, donde se toma como referente la excitación de la vida anímica para definir placer y displacer, señalando que el último, es el incremento de dicha excitación de la vida anímica debido a la no satisfacción de las ya mencionadas fantasías, deseos o representaciones. Sin embargo, es prudente tener de nuevo en cuenta el principio de constancia para evitar concebir un mínimo aumento de la excitación de vida anímica como una situación displacentera. A pesar de esto, el displacer parece regirse también por el principio de placer o, más bien, inicia su funcionamiento debido a una tensión displacentera. En palabras de Freud (1984a, p. 7) sería:

Adoptamos sin reservas el supuesto de que el decurso de los procesos anímicos es regulado automáticamente por el principio de placer. Vale decir: creemos que en todos los casos lo pone en marcha una tensión displacentera, y después adopta tal orientación que su resultado final coincide con una disminución de aquella, esto es, con una evitación de displacer o una producción de placer.

De esta manera y en resumen, se entiende a partir de Freud (1984a), que displacer es una acumulación de excitación en la vida anímica que crea tensión debido a la no satisfacción de

pulsiones de auto conservación, y a la no reducción de estas tensiones por medio de una de las posibles salidas que presentan las pulsiones sexuales. Es en la pulsión y su resolución de dónde surgen el placer y el displacer. Según Lopera (2019), Freud,

[...] consideró la pulsión como un estímulo interno (somático), por tanto, diferente de los estímulos externos que son captados por los órganos de los sentidos, pero distinto también de necesidades endógenas como el hambre o la sed, de allí que en principio lo relacione con la sexualidad.

Añade Lopera que existe una especie de división entre las pulsiones. Las pulsiones de autoconservación son “las necesidades relativas al hambre y a la sed, así como las tendencias del yo que protegen de peligros al individuo” (Lopera, 2019, p.134). Por otro lado, están las pulsiones sexuales, que a diferencia de las de autoconservación, “pueden reprimirse, satisfacerse autoeróticamente o con otro sujeto, sublimarse, restringirse, mudar su meta activa en pasiva, trastornarse en lo contrario (en la formación reactiva, por ejemplo), entre otras posibilidades” (Lopera, 2019, p.134).

De esta manera podría existir displacer cuando no se pueden satisfacer las pulsiones de autoconservación, las cuales no tienen otra manera de resolverse, y cuando la excitación provocada por las pulsiones sexuales no merma a pesar de las posibles salidas que estas pulsiones tienen.

Aunque Freud avanza conceptualmente con respecto al tema de las pulsiones, planteando la dupla de pulsión de vida y pulsión de muerte, estas nociones no son comprendidas en este trabajo y se desarrollan únicamente las nociones de pulsiones sexuales y pulsiones de autoconservación. Al respecto de este cambio conceptual hecho por Freud, Laplanche y Pontalis (1996) explican que:

La pulsión sexual, que Freud, en la primera teoría de las pulsiones, contrapone a las pulsiones de autoconservación, es asimilada en el último dualismo, a las pulsiones de vida, al Eros. Así como en el primer dualismo la pulsión sexual era la fuerza sometida al solo principio de placer, difícilmente «educable», que funcionaba según las leyes del proceso primario y que constantemente amenazaba desde dentro el equilibrio del aparato psíquico, ahora se convierte, con el nombre de pulsión de vida, en una fuerza que tiende a la «ligazón», a la constitución y mantenimiento de las unidades vitales; y, en compensación, su antagonista, la pulsión de muerte, es la que funciona según el principio de la descarga total. Un cambio de este tipo resulta difícil de comprender si no se tiene

en cuenta todo el conjunto de transformaciones conceptuales efectuadas por Freud después de 1920 (p.333).

Este cambio no se tendrá en cuenta para esta investigación, puesto que, aunque hay una suerte de correspondencia entre ambas duplas de pulsiones, no es del todo clara la transformación que hay entre estas teorías de las pulsiones. Además, resulta más explícita y evidente la relación que hay entre la primera teoría de las pulsiones y los principios de placer y realidad, los cuales son fundamentales para la definición de los conceptos de placer y displacer, esenciales en este trabajo investigativo.

Método analítico.

Ya abordadas las dos primeras variables de este trabajo, a continuación, se procede a plantear el marco de referencias con respecto al método analítico.

Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz (2017, p. 60) definen el método analítico como “un camino para llegar a un resultado mediante la descomposición de un fenómeno en sus elementos constitutivos”. Esto se especifica en el análisis del discurso entendiendo este como “toda expresión subjetiva” (Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz (2017, p. 48), es decir, en palabras de los autores, “toda expresión humana que transparenta una estructura, esto es, un conjunto de elementos articulados entre sí mediante determinadas leyes o principios, y que, además, conlleva significaciones y sentidos” (Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz (2017, p. 48). De este modo, se privilegia el análisis en este modo de proceder, que además, desde la propuesta de estos autores, trasciende a un modo de ser. Este asunto tiene que ver con la ética del mismo método analítico y será abordado más adelante.

Este análisis del discurso, se da por medio de cuatro procesos fundamentales: entender, criticar, contrastar e incorporar.

Entender se relaciona con una captación intelectual; criticar se refiere a las comparaciones realizadas en el plano del discurso en sí mismo; contrastar tiene que ver con los efectos que produce el discurso en la experiencia; en incorporar nos habla de llevar al cuerpo, asimilar un discurso, apropiarse del mismo, convirtiéndolo en una cualidad (Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz, 2017, p. 161).

Tras la apropiación del discurso y luego de entenderlo, criticarlo y contrastarlo, es que se hace necesaria la diferenciación, donde surge el cuestionamiento de si el análisis es llevado a cabo como algoritmo o como actitud. Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz, definen estas maneras de concebir el método de la siguiente manera: El método como algoritmo corresponde a un método establecido de “manera precisa, ordenada y secuencial” (Ramírez et al, 2017, p. 31). Es esta manera de concebir el método donde básicamente no hay espacio para ambigüedades ni improvisaciones. El método como actitud es definido por Ramírez et al (2017) como una manera basada en la incorporación, donde aunque no se renuncia a un intento de formalización del método, una posición desprejuiciada, crítica, no dogmática y pluralista, es la principal característica. Del método como actitud, es de donde se desprende la base de la ética que se deriva de este método. Así, dicen Ramírez et al, se señala la importancia de la incorporación del método, que en palabras de los autores es “hacer propio” el método y añaden que la apropiación de un método hace que este “pase a ser una cualidad, un atributo del sujeto que lo distingue y que influye [...] en su forma de ser”. Para eso, Ramírez et al (2017) agregan:

Ahora bien, si este método es justamente el método natural (propio, característico del ser humano) que ha sido llevado lo más lejos posible hasta constituirse en un método científico es palmario que no se trata de una cualidad que se suma a las ya existentes, sino que, tras su incorporación, pasa a ser esencial en su forma de ver la vida y enfrentar la existencia, esto es, se constituye en su ética (Ramírez et al, 2017, p. 53).

Formación en el método analítico.

Dicho lo anterior, resta abordar la formación con el método analítico, que, por los elementos ya abordados, se puede entender como la aplicación del método analítico en un dispositivo que busca transmitir esta metodología (en este caso, en un ámbito universitario). Así, la ética del método analítico se ve plasmada en dicho ámbito y, por lo tanto, se propenderá a la incorporación del método utilizado para estudiar y debatir durante las clases o cursos. Antes de incorporar algún concepto, tema o materia, los estudiantes tendrán que haber analizado el discurso en el que está inmerso el tema a estudiar. Se aplica así, incluso por parte del docente, una actitud de docta ignorancia que según Ramírez et al (2017, p. 91) “se trata, por tanto, de una ignorancia

que no equivale a una carencia de conocimiento, sino que se refiere, más bien, al hecho de reconocer que lo que se sabe no es irrefutable, ni una verdad fuera de toda duda”.

Con respecto a la docta ignorancia, Ramírez (2017) señala que “más que una técnica, este es el fundamento ético de la actitud del analítico” (p. 90). Así, se evidencia que más que la transmisión de un conocimiento, se trata de transmitir una actitud, un modo de ser.

Lo expuesto anteriormente sobre la formación en el método analítico, sin embargo, es de un talante más general, por lo que no se puede pasar por alto resaltar que el método analítico tiene aplicación a la educación y, por ende, a los dispositivos con que ella se presenta. Es así como se hace necesario diferenciar entre formación e información, asunto que resuelve Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz, al afirmar que:

[...] el objetivo básico, en cualquier nivel de escolaridad, es la formación más que la información; es decir, que se le da preponderancia al desarrollo de competencias, habilidades y una actitud ética, investigativa y reflexiva, por encima de la acumulación de información referente al curso que se dirige (2010, p. 398).

De estas ideas se desprende lo que en este trabajo se va a entender como la formación con el método analítico: un proceso de aprendizaje, donde se use el método analítico por parte del docente, que propone la incorporación del método analítico como actitud, de modo que se transmitan las habilidades, los valores y las competencias que este método implica. Es, en otras palabras, los dispositivos analíticos, definidos por Lopera (2010, p. 296) como “espacios de aplicación del método por medio de las técnicas analíticas”, que de manera general, se aplica al pregrado de psicología de una universidad de Medellín, en el cual se hace una apuesta por una formación atravesada por esta metodología (haciendo uso del mismo método y los dispositivos donde se puede aplicar), algunos de cuyos estudiantes serán los sujetos de este trabajo.

Esta formación se ve entonces caracterizada por algunos aspectos como lo son el abandono de la clase magistral, el abandono del anonimato de quien interviene durante una clase, el reconocimiento de la individualidad, la posición activa que asume el estudiante con respecto a su formación y los criterios de evaluación: competencia conceptual, rigurosidad argumentativa y creatividad (Lopera, et al 2010).

Metodología

Tipo de estudio

Este proyecto de investigación, toma como categorías de análisis el placer, el displacer a partir de las experiencias con el método analítico (y la formación basada en este), variables que considero más aptas para ser analizadas, desde una perspectiva cualitativa, entendida desde Hernández (2014) como la que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Esto concuerda con el presente proyecto de investigación debido a que el mismo, tiene como objetivo la identificación de las Experiencias de placer y displacer, centrado en la perspectiva de los estudiantes sujetos de investigación y su relación con la formación a partir del método analítico. Por esto mismo, el estudio se enmarcará en los estudios de tipo descriptivo, los cuales son definidos por Hernández (2014) como aquellos que “únicamente pretenden recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refiere, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas”. Sin embargo, cabe decir que dentro de las pretensiones que se tiene con este proyecto, está la de plantear relaciones entre la formación con el método analítico y las experiencias de placer y displacer.

Debido al carácter descriptivo y cualitativo del estudio, resultó más apropiado que el diseño del mismo se abordara desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Respecto al diseño fenomenológico, Hernández (2014), basándose en varios autores, afirma que

Tanto en la fenomenología como en la teoría fundamentada obtenemos las perspectivas de los participantes. Sin embargo, en lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (categorías que comparten en relación a éste) (p. 493).

Además de esto, la trascendencia de la descripción que ofrece la fenomenología, se encuentra en la hermenéutica, que como dirá Cárcamo (2005, p. 207):

la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras

contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel.

Así, se caracterizó así el estudio realizado, pues se considera que al hacerlo con una perspectiva fenomenológico-hermenéutica y descriptiva, se logró, desde el diseño del mismo, una profundidad suficiente para dar respuesta a la pregunta de investigación y así cumplir con los objetivos planteados en un inicio.

Sujetos participantes

A continuación, se presenta un cuadro que presenta las características que los sujetos entrevistados y algunos datos sobre la entrevista que se les realizó para esta investigación.

Entrevistado	Edad	Semestre	Género	Fecha de entrevista	Duración.
1	19	Séptimo.	Femenino.	12/04/2019	70 min
2	21	Octavo.	Masculino.	26/02/2020	51 min
3	21	Noveno.	Femenino.	4/03/2020	30 min
4	22	Séptimo.	Masculino.	5/03/2020	28 min
5	20	Séptimo.	Femenino.	11/03/2020	46 min
6	23	Noveno.	Masculino.	12/03/2020	57 min

Cuadro 1 (elaboración propia).

Criterios de selección

Se constituyó una muestra no probabilística, es decir, una muestra donde “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández, 2014, p.176) y estuvo conformada por sujetos que aceptaron previamente participar del estudio de manera voluntaria y que pudieron proveer información suficiente para ser analizada. El estudio se realizó con una muestra constituida por hombres y mujeres mayores de 18 años, que, para el momento de la entrevista, se encontraban cursando los últimos semestres del pregrado (séptimo, octavo y noveno) en la universidad caso de estudio y firmaron un consentimiento informado que constata la voluntariedad de su participación. Para el desarrollo del estudio, la muestra fue de 6 sujetos (Ver Cuadro 1), a partir de la cual se hizo la recolección de información para este estudio, teniendo en cuenta los tamaños de muestras

comunes expuestos por Hernández (2014, p. 385), donde asocia los estudios de diseño fenomenológico con una muestra de 10 casos; sin embargo, teniendo en cuenta que se presentó el criterio de saturación, que según Martínez (2011, p. 435) es “cuando los datos se vuelven repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirman lo que se ha fundamentado”, es decir, un punto en el cual se ha escuchado ya diferentes ideas, y no se presenta alguna novedad significativa, se consideró pertinente realizar esta investigación con 6 sujetos. Como otro criterio de selección, se tuvo en cuenta la afinidad y no afinidad de los estudiantes con el método analítico para equilibrar perspectivas y revisar las posibles relaciones con las experiencias de placer y displacer. No se especificaron criterios de selección con respecto a la etnia, la clase social, los rasgos de personalidad, el perfil psicosocial ni capital cultural debido a que, aunque dentro de los estudiantes del pregrado de psicología en cuestión hay diversidad, ninguna de estas variables fueron tenidas en cuenta en el planteamiento del problema, pues este se pensó más como un posibilitador de encuentro de patrones en la formación de los estudiantes de psicología y de sus experiencias de placer y displacer y dentro del mismo, no cabría la posibilidad de plantear diferencias con respecto a lo antes mencionado por cuestiones de practicidad y tiempo.

Instrumentos de recolección de información

Para este estudio, la entrevista semi-estructurada fue el instrumento usado para la recolección de datos. En palabras de Bernard (2006, p. 212), la entrevista semi-estructurada “está basada en el uso de una guía de entrevistas” y añade que consiste en “una lista de preguntas y temas que deben ser tratados en un orden en particular”. Por esto, este tipo de entrevista puede resultar óptima para el estudio ya que no regula las respuestas de los participantes, pero tampoco deja al azar la conversación. Además, como lo dijo Bernard (2006), este tipo de entrevista permite mantener una especie de control sobre la confianza y comparabilidad de los datos obtenidos entre sí. Además, el uso de una bitácora fue útil para anotar percepciones o impresiones que no pudieron quedar captadas en las grabaciones de las entrevistas y otras, que emergieron tras la observación.

Instrumento y procedimiento de análisis de la información

Luego de la recolección, el paso a seguir fue el análisis de los datos obtenidos, para lo cual, debido al carácter cualitativo de la investigación y también, a la carencia de instrumentos de análisis hechos específicamente para el estudio de las variables del problema planteado por este

estudio, el análisis de los datos se hizo por medio de un análisis detallado de las entrevistas realizadas.

Para este fin, fue menester tener claras las categorías de análisis o rastreo de la información. Estas, responden a los objetivos específicos, de modo que cada categoría brindó elementos para alcanzar, cada objetivo específico planteado y en conjunto, el objetivo general del estudio. Las categorías de rastreo fueron:

-Experiencias de placer.

-Experiencias de displacer.

A continuación, se presenta un ejemplo del cuadro de análisis usado en esta investigación.

Entrevista	# de código	Código	Cita textual	Linea	Subcategoría	Categoría	Supra-categoría	Memo analítico
5	213	Responsabilización/Autonomía.	Entonces es como que sino te esfuerzas, pues, el conocimiento es responsabilidad tuya, no del profesor [Sobre lo primero que le aportó el MA]. Entonces sino te esfuerzas pues, no te va a ir bien, no vas a entender, no tendrás argumentos, no tendrás puntos de vista... Entre otras cosas.	381-383	Responsabilización/Autonomía.	Efectos	Placer	Habla sobre la autonomía como lo primero que le aportó el método analítico.

Cuadro 2 (elaboración propia).

Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo en tres etapas, que tuvieron, cada una, una fase de revisión teórica que permita complementar el marco teórico y el estado del arte del estudio. Las etapas fueron, en orden:

Primera etapa: consistió en el diseño del instrumento de recolección de datos. En este caso, fue, como ya se expuso, una entrevista semi-estructurada y se diseñó a partir de las categorías de análisis o rastreo previamente mencionadas (Experiencias de placer, Experiencias de displacer) (anexo 1). Finalmente se llevó a cabo una prueba piloto que permitió identificar la funcionalidad del instrumento.

Segunda etapa: En esta etapa, se llevó a cabo el trabajo de campo, es decir, la recolección de datos y las entrevistas a los estudiantes de últimos semestres de psicología. Estas entrevistas fueron grabadas y posterior a las mismas, se llevó a cabo una recolección de apuntes de observaciones hechas durante la entrevista. Se usaron salones y salas de reuniones vacías, donde se posibilitó la conversación en un entorno tranquilo y apto para llevar a cabo la grabación. Así mismo, las personas fueron contactadas de manera personal y sin intermediarios. Los participantes firmaron un consentimiento informado (anexo 2) que indica el objetivo del estudio, la voluntariedad de la participación, la protección de la identidad de cada persona, entre otros aspectos fundamentales en la ética de la investigación.

Tercera etapa: En esta etapa se organizó la información, se analizaron las entrevistas y todo el material recolectado. De allí y debido a los datos recolectados y las subcategorías emergentes, se tomó la decisión de volver a las que inicialmente fueron categorías de análisis (Placer y displacer), supracategorías. De este modo, se pudieron organizar los hallazgos de una manera más óptima para su comprensión, agrupando las subcategorías emergentes en categorías emergentes, que, a su vez, dan cuenta de las supracategorías. Por último, se problematizaron los datos encontrados para la realización de interpretaciones y la redacción de los hallazgos y las conclusiones.

Plan de análisis

La información obtenida por medio de las entrevistas fue procesada de la siguiente manera:

-Transcripción: Las entrevistas fueron transcritas de la manera más fiel posible en *Microsoft word*, para poder distinguir claramente cada respuesta del sujeto entrevistado. A esta transcripción se le añadieron números por cada línea para facilitar la sistematización.

-Codificación: El texto transcrito se sometió a una lectura que permitió señalar y resaltar las partes que hacían referencia a alguna subcategoría emergente para, finalmente, asignarles un código.

-Sistematización: En una tabla de *excel*, se relacionaron los objetivos específicos con las supracategoría, categorías, subcategorías, los códigos sacados de la transcripción y la cita textual referente al código.

-Interpretación: Finalmente, y tras sistematizar toda la información, se hizo un texto descriptivo por categorías para condensar los datos hallados y realizar posteriormente el texto interpretativo que relacionó las respuestas (condensadas en el texto descriptivo), con la teoría, algunos antecedentes y las interpretaciones elaboradas a partir de los hallazgos.

Consideraciones éticas

En esta investigación fue ética al considerar lo establecido por la ley 1090 de 2006 y el código deontológico y bioético para el ejercicio de la psicología, teniendo en especial consideración el artículo 50 que dicta que “Los profesionales de la psicología al planear o llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes” (Ley 1090, 2006). Por esta razón, se hizo uso de el consentimiento informado (Ver Anexo) donde se aseguró la protección de la identidad e intimidad de los sujetos participantes.

Por otro lado, se tuvo en cuenta la Resolución número 8430 de 1993, la cual permite determinar, por el artículo 11 de la misma, que esta fue una investigación sin riesgo pues “no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta” (Resolución número 8430, 1993).

Finalmente, se redactó este trabajo de acuerdo a las normas APA para las referencias y las citas, con el fin de proteger la propiedad intelectual de las fuentes de las que este trabajo se sirve.

Con esto tenido en cuenta, la manera en que esta investigación fue ética, en resumen, es protegiendo la identidad de los sujetos participantes de la investigación y haciéndoles conocedores de la ausencia de riesgo en la participación de la misma; y con el uso adecuado de las fuentes con el fin de proteger la propiedad intelectual de los autores aquí citados.

Hallazgos y discusión

Después de haber analizado las entrevistas y haber recopilado los hallazgos, se tomó la decisión de ascender de nivel los conceptos de placer y displacer, ubicándolos como supracategorías. De esta manera, se organizan los hallazgos en categorías y subcategorías emergentes, facilitando el orden, entendimiento y análisis de los resultados de esta investigación.

Las categorías emergentes en la supracategoría *Placer* fueron:

1. *Efectos*, que contiene las subcategorías *Aprendizaje*, *Responsabilización/Autonomía*, *Confianza*, *Satisfacción*, *Despliegue de potencialidades*, *Autoconocimiento*, *Crecimiento personal* y *Mejoría en relaciones interpersonales*;
2. *Resonancia con el método analítico*, que contiene las subcategorías *Identificación y resonancia con el método analítico*, *Incorporación del método analítico* y *Proceso de adaptación al método analítico*;
3. *Uso del método analítico*, que contiene las subcategorías *Trabajo y construcción grupal*, *Posibilidades de uso* y *Herramienta de afrontamiento*; y finalmente, la categoría
4. *Calidad*, que contiene las subcategorías *Rigurosidad teórica* y *Docentes*.

Las categorías emergentes de la supracategoría *Displacer* fueron:

1. *Efectos*, que contiene las subcategorías *Incertidumbre*, *Más opciones*, *Autoconocimiento* y *Seguir el deseo propio*.
2. *Relación con el método analítico*, que contiene las subcategorías *Proceso de adaptación*, *Resistencia*, *Insatisfacción* y *Conformarse*.
3. *Aplicación del método analítico*, que contiene las subcategorías *Responsabilización*, *Imprudencia*, *Silencio en clase*, *Manejo de la clase*, *Limitaciones en clase* y *Disminución del método analítico*.

A continuación, se presenta la estructura categorial, donde se muestra más claramente la relación entre supracategorías, categorías y subcategorías.

Supra-categorías.	Categorías	Subteorías
Placer	Efectos	Aprendizaje
		Responsabilización/Autonomía
		Confianza
		Satisfacción
		Despliegue de potencialidades
		Autoconocimiento
		Curiosidad
		Crecimiento personal
	Mejoría en relaciones interpersonales	
	Resonancia con el método analítico	Identificación y resonancia con el método analítico
Incorporación del método analítico		
Proceso de adaptación al método analítico		
Uso del método analítico	Trabajo y construcción grupal.	
	Posibilidades de uso	
	Herramienta de afrontamiento	
Calidad	Rigurosidad teórica	
	Docentes	
Displacer.	Efectos	Incertidumbre
		Más opciones
		Autoconocimiento
		Seguir el propio deseo
	Relación con el método analítico.	Proceso de adaptación
		Resistencia
		Insatisfacción
		Conformarse
	Aplicación del método analítico.	Responsabilización
		Imprudencia
		Silencio en clase
		Manejo de la clase
		Limitaciones en clase
	Disminución del método analítico	

Cuadro 3 (elaboración propia).

Placer

Dentro de la supracategoría de *placer*, se hallaron cuatro categorías: *Efectos*, *Resonancia con el método analítico*, *Uso del método analítico* y *Calidad*. Se encontró que estas cuatro categorías emergentes dan cuenta de unas experiencias de placer, debido a que por lo narrado por los entrevistados, vemos que la Calidad de la aplicación del método analítico en el pregrado, los efectos que este tuvo tanto en su formación profesional, como personal; la identificación con esta metodología y el uso de la misma, reducían las tensiones relativas a un amplio espectro de cuestiones que comprende asuntos como el rol del estudiante en su formación, las problemáticas de la cotidianidad, la relación con otros y consigo mismo e, incluso, con el conocimiento. De esta manera, se procede a explicar cada categoría emergente, ampliando en la exposición de los hallazgos las subcategorías que las componen.

1. Efectos

Para empezar, la categoría emergente de *Efectos*, consiste en las experiencias que los sujetos entrevistados reportan como consecuencia directa o indirecta, de su formación como psicólogos, mediada por el método analítico, tanto en el ámbito académico, como en el personal. De esta manera, se hallaron las subcategorías de: Satisfacción, Autoconocimiento, Crecimiento personal, Responsabilización/Autonomía, Confianza, Aprendizaje, Despliegue de potencialidades y Mejoría en relaciones personales.

Aprendizaje

En primer lugar, se halló en el análisis de las entrevistas la subcategoría *Aprendizaje*, referida a la adquisición de conocimientos específicos de la psicología, incluyendo técnicas, conceptos, teorías, etc., que los sujetos entrevistados reportan como efecto de su formación mediada por el método analítico o, como proceso propiciado por el uso de esta metodología. Esta subcategoría se evidencia, por ejemplo, en el siguiente fragmento de la entrevista hecha 1, cuando se le preguntó a la entrevistada sobre el cambio que tuvo en su proceso formativo, en contraste con sus expectativas iniciales sobre el pregrado.

Muy bien. Pues, yo estoy muy contenta, la verdad. Como en todo ese cambio que hubo. Porque no se trata de saber qué es este trastorno. O, pues, o sea, como de cosas ya establecidas, objetivas entre comillas, no se trata de eso. ¿A mí de qué me va a servir saber qué es un trastorno

autista según el DSM-V? solamente saber qué es y que me llegue un autista... o sea, me parece que es importante saber como las concepciones generales, pero que me llegue un autista, diagnosticado digamos con autismo, pero que haga otras cosas que no dice el DSM-V. Ay, ¿yo qué hago ahí? ¿Yo qué hago? Es el caso por caso. No se puede aplicar directamente todo lo que está en las generalidades del DSM-V porque estás viendo cosas diferentes. Y entonces ¿no es autista? ¿No debería estar diagnosticado con esto? Hay que pensarlo. Es el caso por caso. No se trata de entender qué hay en un manual, sino de entender qué hay en la persona. Pues, entonces no se limita solo al manual. Uno también debe velar como por el otro.

En este fragmento, se evidencia una mirada crítica con la que se trasciende el solo conocimiento de saberes específicos y no se limita a la memorización de conceptos o manuales, aunque no se desconoce su importancia. Además, cuando se le pregunta a esta entrevistada por las habilidades que siente que ha adquirido gracias a la aplicación del método analítico en las clases, responde directamente: “Ser analítica. Así de simple”. Por otro lado, en la entrevista 2, se toca de nuevo el asunto de la responsabilización, pero, además, se acentúa la relación entre la formación profesional y el crecimiento personal:

Pues, aprendí a hacerme un poquito, un poquito, no del todo, ojalá del todo, más responsable de las cosas que a veces digo e insisto, eso es algo que ayuda mucho a formarme como psicólogo, pero más que como psicólogo, como persona. Entonces pues, eso es una ganancia, yo digo que muy significativa y más allá de que uno, qué se yo, vea una materia de ética profesional, yo creo que esa ética profesional, o esa ética, ya quitándole lo profesional, eso debería ser algo... ¿cómo decirlo?... transversal a todas las clases que nosotros vemos de psicología.

Con esto, se evidencia que a pesar de que los entrevistados han expresado un aumento en sus conocimientos con respecto a los saberes de la psicología, estos no los desligan de su formación como personas. De alguna manera, aplican actitudes que faciliten el ejercicio de la psicología, en su propia vida. En adición a esto, al ver que en la entrevista 3, cuando se le pregunta por los aspectos que el método analítico le ha aportado a su formación como psicóloga, ella afirma:

“Pues, es que yo creo que se basa más que todo en entender, criticar, analizar, contrastar. Pues, bueno, contrastar y analizar. O sea, como que todo eso se puede ver como un proceso, como unas fases para... Entonces yo siento que lo... o sea, como que lo engloba muy bien. Pues, como el proceso que uno realiza.

Este último fragmento permite interpretar que, desde el punto de vista de los entrevistados, estos aspectos propios de la incorporación del método analítico son favorables para su formación como psicólogos, pero no se queda allí y se ven efectos en el ámbito personal. Esto, permite hablar de lo que para Ramírez et al (2017, p. 31) sería tomar el método como actitud, incorporándolo en la propia forma de ser, y no meramente como algoritmo.

Responsabilización/Autonomía

Otro de los hallazgos en la categoría *Efectos*, es la subcategoría de *Responsabilización/Autonomía*, referida a la unión entre lo que Ramírez (2012, p. 48) entiende como “Que (el sujeto) asuma su deseo, su destino y acepte ser responsable de lo que le ocurre; que deje de culpar (“responsabilizar”) a las circunstancias: la vida, “los demás”, “los otros”, la sociedad, [...] (siempre un amo)” y, la definición de Autonomía entendida como “Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (Real Academia Española[RAE], 2014). De esta manera, esta subcategoría, une de forma más amplia, la actitud que se asume con respecto a diversas situaciones, preponderando la responsabilidad individual para tratar dicha situación. Esta subcategoría se evidencia en la entrevista 2, cuando el sujeto comenta su experiencia en primer semestre en el primer contacto con esta metodología:

Pero luego con el tiempo... o sea, a veces eso me parecía frustrante al principio, pero me llamaba mucho la atención, como “Hey, sí me gustaría que a veces el profesor hablara más, pero no lo hacen. ¿Y por qué? Eso debe tener un porqué”. Y a veces salían cosas muy bacanas en las clases sin necesidad de que el profesor las construyera sino elaboraciones mías, de un compañero o de nosotros. Entonces pues, esa actitud que tienen los profesores, unos más que otros, me parece un muy, muy, muy muy bacana, he insistido, muy acorde a lo que yo soy como persona.

Este fragmento da cuenta del efecto que tiene el docente analítico en los alumnos, al contribuir a que se responsabilicen de su formación, promoviendo la construcción grupal, poniendo en segundo plano su voz. Se genera cierta autonomía, evidente también, en lo dicho por la entrevistada 5, cuando habla de lo primero que le aportó el método analítico:

Entonces es como que si no te esforzás, pues, el conocimiento es responsabilidad tuya, no del profesor. Entonces si no te esfuerzas, pues, no te va a ir bien, no vas a entender, no tendrás argumentos, no tendrás puntos de vista... Entre otras cosas.

Se ve de manera más explícita, cómo la entrevistada 5, se responsabiliza por su formación y no culpa al docente por sus posibles fallas.

Confianza

Muy de la mano con la anterior, se encontró la subcategoría *Confianza*, casi como una causa de la autonomía, donde el estudiante se sale de la posición de inferioridad con respecto al docente y se sabe capaz de conocer y construir conocimientos; pero además de esto, se refiere principalmente a la seguridad que desarrollan para sustentar sus perspectivas. Esta subcategoría se ve reflejada en la entrevista 1, cuando la entrevistada afirma que:

Actualmente es muy diferente, pues, obviamente, al primer semestre. Porque ya uno se siente más en confianza, no solamente con respecto a la implementación del método en las clases, sino con uno mismo para aplicarlo, para participar, para ser crítico en el análisis, para realizar cualquier intervención.

Además, en la entrevista 4, se explicita aún más esta subcategoría, cuando se le pregunta si el método analítico ha tenido efectos en su vida personal y responde:

Pues sí, va muy ligado con eso mismo de cuando una persona le cuestiona a uno “¿usted por qué piensa de esa forma?”. Cosas que pueden ir, en ocasiones, digamos, contrario a lo que piensa la mayoría. Por ejemplo, las creencias [...] de mi familia. A mi antes me preguntaban y a mí no me gustaba, pero uno ya dice “a mí no me parece por esto, porque yo no quiero ser un subyugado, porque no quiero sentirme culpable por cosas que yo no hice” y cosas así. Pues, uno decir, me gusta mucho que la gente cuando le pregunta a uno cosas, uno ya tiene unas bases y le puede decir “yo pienso de esta forma por esto, yo procedo así porque me parece lo correcto por tal forma”.

De esta manera, se ve como la subcategoría emergente, *Confianza*, muestra la seguridad que se desarrolla en los estudiantes para sostener sus posiciones y, como se puede interpretar de este último fragmento, una preferencia por hacerlo.

Satisfacción

La siguiente subcategoría llamada *Satisfacción*, se puede entender como una sensación de bienestar relativo a una complacencia con respecto al método analítico. Se puede complementar esta definición, en relación a las pulsiones, sin conocer necesariamente el deseo que se satisface. Se da cuenta de esta subcategoría con fragmentos como el siguiente, donde el entrevistado 2,

afirma: “Yo me siento muy bien. Para mí son las mejores clases que he visto en el pregrado, las que son así con el método analítico”.

En el anterior fragmento la causa no es explícita, sin embargo, este mismo sujeto después manifiesta, en relación a sus motivaciones para mantenerse estudiando psicología en esta universidad, lo siguiente: “Pero, además, yo siento que como decía ahorita, este enfoque analítico, yo creo que es muy difícil encontrarlo en otra universidad”. Es evidente pues, que, según este sujeto, hay una relación entre la satisfacción que siente de estar estudiando en esta universidad y la aplicación del método analítico durante las clases. Esta idea es compartida por la entrevistada 3 que dice que: “Sin embargo, me siento muy satisfecha como de los resultados que he tenido o que he sentido que he tenido. Y pues me siento feliz de haber pues hecho el pregrado acá”.

Despliegue de potencialidades

La siguiente subcategoría emergente es *Despliegue de potencialidades*. Esta, se diferencia de la subcategoría de *Crecimiento personal*, porque se refiere más al desarrollo de habilidades previas que se fomentaron y fortalecieron durante la aplicación del método analítico. Un ejemplo de esta subcategoría, es el siguiente fragmento, donde la entrevistada 5, reporta que hubo un desarrollo de una capacidad de liderazgo:

Hablo de la materia [Nombre de la materia]. ¿Por qué? porque siento que por ejemplo yo movilizaba mucho al grupo. Como que el grupo seguía atrás y atrás y yo “no, no, chicos, pero vengan y si cambiamos de postulado y si nos sobra tiempo nos devolvemos, pero abarquemos esto”. Fue una materia que la verdad disfruté, me gustó leerla mucho y me acuerdo de muchas cosas. Pero, así como que puntual que criticaría, no sé. Pero me acuerdo de muchas cosas y la verdad, no sé, la disfrutaba.

Este fragmento evidencia, pues, una relación de este despliegue de potencialidades, con la subcategoría anteriormente explicada de *Responsabilización*, en tanto pareciera que esa suerte de liderazgo se potenció como efecto de saberse responsables de su formación.

Autoconocimiento

Otra subcategoría emergente, es la que se nombra como *Autoconocimiento* y se refiere a las posibilidades que brindó la aplicación del método analítico para conocer de sí mismo por medio de los cuestionamientos. En la entrevista al entrevistado 2, este afirma que

Yo creo que lo que más me ha aportado es una cierta actitud crítica... hacia todo, hacia todo, todo, todo, todo, hasta el mismo método. Y eso se extrapoló hacia mí mismo. Entonces lo que más me ha aportado el método analítico, creo yo, son vías de autoconocimiento. Y yo creo que de ahí vino como mucho de todo lo otro que yo dije, que me sentía parte de algo, conocí personas empecé a sentirme más seguro de mí mismo, me di cuenta que la docencia era algo que me apasionaba. Y pues yo creo, parece, que yo nunca había estado tan seguro de algo en mi vida.

Esta actitud crítica, mencionada por el entrevistado 2 que, según él, lleva al autodescubrimiento, es aún más explícita en el entrevistado 6, que manifiesta:

Sí, claro. Yo creo que todos, o bueno la mayoría, tenemos una fase... o bueno, al menos con este método, que es de autoconocimiento. Dentro de la cual vemos características que de pronto sospechábamos que teníamos, ¿cierto? Pero que ignorábamos, queríamos ignorar, pero dentro del método o dentro de las clases se hace tan visible o logramos una identificación con ciertos temas muy potentes. Entonces cuando se da esto, se vislumbra pues la verdad o parte de ella. Y eso puede ser o muy beneficioso o muy cómodo o, por el contrario, son cosas que no son tan buenas dentro de tu vida. Por ejemplo, yo personalmente identifique que era muy evasivo, que soy super evasivo y aún tengo ese rasgo muy fuerte dentro de mí, pero afortunadamente pude identificarlo y a partir de eso pude llegar a hacer algo al respecto.

Con estos fragmentos, se puede establecer una relación con la incorporación del método analítico. Al respecto, Ramírez, Lopera, Zuluaga y Ortiz (2017), explican que:

El proceso de formación analítica comienza con el análisis de los prejuicios: un examen cuidadoso de las creencias, los hábitos y, en general, del modo de ser que se ha ido forjando a lo largo de nuestra existencia, la mayoría de las veces sin que seamos conscientes de las razones que nos llevan a sostener ciertas posiciones o a actuar de determinadas maneras (p. 302).

Se puede decir, entonces que efectivamente este *Autoconocimiento* da cuenta de una aplicación del método analítico, lo suficientemente constante, como para avanzar en el proceso de la incorporación de este y la evaluación de dichos prejuicios, creencias y, sobre todo, como se ve en los fragmentos citados, maneras de actuar.

Crecimiento personal

Una de las subcategorías emergentes, más presente en las entrevistas, es nombrada como *Crecimiento personal*, y consiste en los beneficios reportados por los sujetos entrevistados, en su

vida personal, producto de la aplicación del método en su formación y, en algunos casos, en los aspectos más personales de vida. El Crecimiento personal, se ve evidenciado en el siguiente fragmento, mencionado por el entrevistado 4 como “tomar forma”:

Yo diría que es el tomar forma con el método, que es un proceso constante, que no es simplemente escuchar y preguntar por preguntar, sino todo lo que abarca tener una actitud analítica. Que eso es muy largo y uno constantemente tiene que estar analizándose y eso me parece lo más difícil, lo que puede en cierta manera, producir displacer, porque uno puede sentir que está en un punto ciego, pero uno mirando en las cosas puede abrir la vista y seguir avanzando. Es eso, como el tomar forma más que todo, es lo que más cuesta porque es un proceso muy largo y también conocerse a uno mismo por un análisis.

Cabe resaltar que este crecimiento personal, está relacionado, según el entrevistado 4, con el autoconocimiento, al punto de poder plantear que es producto de este último; sin embargo, al revisar lo dicho por el entrevistado 6, cuando habla de lo que le ha aportado el método analítico a su formación como psicólogo, vemos que este no relaciona su crecimiento personal con el autoconocimiento, sino más bien con unos valores intrínsecos a esta metodología:

¿En mi formación como psicólogo? Bueno. En mi formación como psicólogo, no sé si lo podría separar de la formación personal porque está muy ligada. ¿Por qué? Porque dentro de la formación como psicólogo, tenemos que tener ciertos saberes formalizados, pero también cierta empatía, ¿cierto? Cierta empatía para estar con las personas, dependiendo.... Pues, en cualquier faceta, incluso como investigador, creo que también, se debe desarrollar esta faceta. Bueno, pero como formación, considero que ha sido la más importante. Pues, a mi perspectiva, ha sido la más importante.

En esta entrevista al entrevistado 6, cuando se le pregunta sobre los efectos que ha tenido la aplicación del método analítico, en su vida personal, responde:

Definitivamente un aspecto muy importante es en la toma de decisiones. Porque cuando no analizamos, yo infero, que somos un poco más impulsivos, entonces muchas veces no vemos los casos hipotéticos que podrían pasar tomando una decisión específica. Por ejemplo, me voy una semana de viaje, ¿cierto? [...] Un viaje es un viaje, pasar bueno. Pero si no me pongo a ver esa semana qué pasa, qué va a haber esa semana... esa semana es semana santa, va a haber mucho trancón, hay marcha o hay coronavirus, no sé jajaja; Si no logro analizar la situación, y hago cosas impulsivas, puede que, en última instancia, cometa errores muy graves, ¿cierto? Y por ejemplo no

haber visto, bueno, esto es muy loco, pero no haber visto que tengo parcial esa semana, ignorarlo, es un elemento que considero es muy importante. La toma de decisiones y también el trato con las personas, porque yo creo que el método, y de eso si no estoy seguro, creo que el método va en pos de un trato cordial, ¿cierto? Un trato cordial pero también un trato lógico. Y tratar a determinadas personas como el contexto lo amerita y ya.

Vemos pues, que aquí, el entrevistado 6 se refiere, por un lado, a la ventaja que representa el uso del análisis en la toma de decisiones; pero, además, menciona el “trato cordial”, con lo que considero, se refiere a la *cortesía analítica*, entendida por Ramírez (2012) como “producto de cierto escepticismo”, que permite una “actitud indogmática”, que “facilita el respeto y la consideración por la opinión o las costumbres ajenas”(p. 345), cuestión evidenciada cuando este sujeto habla de “tratar a determinadas personas como el contexto lo amerita”.

Mejoría en relaciones interpersonales

La última subcategoría que se halló en la categoría emergente de *Efectos*, es *Mejoría en relaciones interpersonales*; y esta se puede entender como el resultado de una suerte de aplicación del método analítico (o al menos una actitud analítica), en el ámbito interpersonal con resultados positivos. En la entrevista 6, el sujeto comenta cómo se desarrolló una relación afectiva en la cual, según él, aplicó mucho de lo aprendido con el método analítico:

Pero afortunadamente luego de dos años de..., no continuas discusiones, pero sí muchos diálogos y algunos problemas, se logró algo muy beneficioso y es que esta persona se volvió mucho más presta al diálogo y logró hacer una apertura mucho más grande. Aunque en su momento hubieron problemas, finalmente sí fue bastante beneficioso, creo que más para ella que para mí.

Se ve como placentero este cambio, debido a que se relaja la riña previamente existente, cuestión que podría resultar, como mínimo, en un actuar basado en el principio de realidad.

2. Resonancia con el método analítico

Continuando con las categorías emergentes, la siguiente es llamada *Resonancia con el método analítico*, entendida de manera bidireccional, no solo desde una mirada psicoanalítica, que definiría la identificación como un “Proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, 1996, p.184). Además de esta, hay otro sentido en dirección

contraria, a saber, el estudiante identifica valores propios dentro de los valores que se promueven dentro de esta metodología. De esta manera, se hallaron tres subcategorías emergentes referidas a este asunto: *Identificación y resonancia con el método analítico y sus valores*, *Incorporación del método analítico* y *Proceso de adaptación al método analítico*.

Identificación y resonancia con el método analítico y sus valores

La primera subcategoría emergente de esta categoría es *Identificación y resonancia con el método analítico y sus valores*, referido, principalmente, al segundo sentido que adquiere la definición de la categoría de *Identificación con el método analítico*. Es decir, esta subcategoría se entiende como la identificación que realiza el estudiante, de ciertos elementos en el método analítico, que resuenan con lo que son y se asemejan a, por ejemplo, sus valores personales. De esta forma, esta subcategoría se evidencia claramente en la entrevista 2, donde el sujeto expresa que:

Entonces, yo creo que mi apuesta como persona siempre ha sido por la libertad, porque las personas sean libres y por no... no oprimir a nadie y no tomar ese lugar y esa posición que me parece tan, tan... yo no sé, no me gusta. Y yo primero sentí, porque insisto, fue más un sentir que un entender, que el método apuntaba a eso, a la libertad de las personas, a que las personas fueran libres y responsables de sí mismas en ese sentido. Entonces por eso al principio yo, viendo la actitud de los profesores que tenían una posición analítica, yo sí decía “ve, esto tan bacano ome. A mí me gustaría ser así”. Y luego cuando entendí y comprendí un poco más el porqué de eso, sí me di cuenta de que efectivamente apuntaban a esa libertad a la que yo como persona siempre le he apostado. Entonces sí, eso me pareció muy, muy, muy, muy bacano, muy revelador. Pero ha sido una de las mejores cosas que me ha llegado a pasar a mí.

De este fragmento, se puede resaltar cómo hay una evolución de esta identificación, cuando el entrevistado reporta una resonancia con el método analítico, a la cual, posteriormente le pone palabras al identificar intenciones similares entre lo que él como individuo busca y lo que esta metodología promueve. De allí que se dé como resultado lo que en un fragmento posterior nombra como una satisfacción por reconocerse en algo (asunto que también la liga, de cierto modo, al autoconocimiento):

Y también una satisfacción, también... creo que fue muy... pues, no sé si decir... inmediata, pero fue que me di cuenta que yo no... de que había más personas que apuntaban a eso

de algún u otro modo, así no lo pusieran en las mismas palabras que yo. Entonces fue como un no estar solo, como un reconocerse en algo, en algún grupo de algún u otro modo. Entonces eso es... pues, eso es bacano. Y conocí a personas muy tesas, a personas muy parchadas y pues, muy bacano.

Es así, como esta identificación parece motivar a este sujeto, no solo por no sentirse solo, sino también por la posibilidad que esto representa para nutrir su conocimiento y su manera de ver el mundo. No es gratuito, pues, que al final de este fragmento resalte características de las personas con las que se ha topado en su formación.

Proceso de adaptación al método analítico

Por otro lado, las siguientes subcategorías resaltan el sentido psicoanalítico de la identificación. Así, la subcategoría emergente de *Proceso de adaptación al método analítico*, se explica en parte con su nombre y solo haría falta añadirle que este proceso tiene un matiz: no se asume como una obligación, sino como un acto voluntario y que resulta preferible a pesar de las dificultades que se puedan presentar. Vemos que el siguiente fragmento de la entrevista 4, expresa esta subcategoría claramente cuando el sujeto dice que:

Y al principio si era como esa incertidumbre, pero ya a larga le gusta. Hasta uno cuando las clases no son así, siente como que no aprende [él mismo], se siente más bien aburrido. La calificaría como muy buena al final. Al principio como muy incómoda, como con incertidumbre.

Incorporación del método analítico

La siguiente subcategoría emergente es llamada *Incorporación del método analítico* y, de nuevo, aparte de referirse a lo que su mismo nombre dice y definirse por la apropiación de ciertas habilidades y valores promovidos por el método analítico, hace acento en la preferencia por hacerlo y el que sea un acto voluntario y deliberado. De nuevo, en la entrevista 4, se evidencia de forma clara esta idea cuando el entrevistado habla de su proceso:

Al principio es como difícil ir soltándose de eso porque te obliga a pensar, te obliga a gastar más y eso es lo único que uno diría que produjo malestar. Pero en adelante, me parece muy útil. Antes le ayuda a uno a resolver tantos problemas y a medida que uno lo va incorporando le va agregando el estilo propio, por así decir, y uno va como dándose cuenta cómo tratar las situaciones y cómo seguir.

De allí vale la pena resaltar, no solo el énfasis que se hace en el proceso, donde se enuncia la dificultad que en un inicio representa para él tanto la adaptación como la incorporación del método analítico, sino también la cuestión del estilo propio. No es, entonces, una identificación restrictiva que anule las características personales, sino que, según lo que se puede interpretar de allí en relación a la incorporación y el análisis de prejuicios, creencias, hábitos, etc. (Ramírez et al, 2017, p. 302), es una identificación que conversa con lo existente en este sujeto.

3. Uso del método analítico

La tercera categoría emergente sería *Uso del método analítico*, y se refiere al provecho o beneficio obtenido por la aplicación de esta metodología en distintos aspectos de la vida. De esta manera, se identificaron 3 subcategorías emergentes que son: *Herramienta de afrontamiento*, *Posibilidades de uso* y *Trabajo y construcción grupal*.

Trabajo y construcción grupal

La primera subcategoría de la categoría *Uso del método analítico*, es *Trabajo y construcción grupal*. Esta subcategoría se entiende, no solo como respuesta a la responsabilización por parte de los estudiantes, sino en una preferencia por construir de la mano de los compañeros en discusiones donde predomine la actitud analítica. En la entrevista hecha al sujeto 4, este comenta que

Las clases, me gusta más que todo cuando son temas que a uno le gusta y uno empieza a conversar, a meterle cosas al tema, reconociendo la posición del autor, pero uno con las personas como ir formando algo más. Me parece muy divertido, muy entretenido y me gusta mucho conversar con las personas y uno compartir, analizar y crear algo más de ese conocimiento. No quedarse con el autor, sino a partir de él, reconociendo sus planteamientos; uno poder tomar una posición. Y es tener algo firme, porque a uno después le preguntan: “¿por qué piensas de tal forma?”, y uno tener esas bases; a mí me parece muy bueno uno tener certeza de por qué piensa así.

Este asunto puede interpretarse como placentero por la responsabilización y la reducción de la incertidumbre en grupo, de modo que los sujetos no se sientan abandonados o a la deriva en

su proceso formativo. Es un acento en el valor de la compañía a la hora de generar conocimientos y asumir el proceso formativo.

Posibilidades de uso,

También se encuentra la subcategoría *Posibilidades de uso*, referida a la percepción de amplia aplicabilidad que tiene el método analítico. Se entiende, entonces, como una sensación de tranquilidad con respecto a la posibilidad de usar dicha metodología. En el siguiente fragmento, el entrevistado 6 responde a la indagación por el uso del método analítico en su periodo de práctica profesional:

Luego, en mi práctica, tuve unos casos dentro de los cuales también se evidenciaba cierta falta de coherencia o de lógica a ciertos discursos, que causaba displacer a ciertas personas. Y poder aplicar el método en esos casos y saber que a veces no es tan espontáneo, a veces no es “ahh sí, si hubiera pensado así”, no. Pero afortunadamente, en los casos que yo tuve, sí fue algo muy rápido, entonces sí pude evidenciar los resultados de la comprensión del método, aplicándolo o comentándolo a otra persona y haciendo que esta persona sea más congruente y que, efectivamente, no mejore la situación que está pasando, pero sí que tenga una comprensión de la situación y que con base en esta comprensión sí tenga cierta tranquilidad, por decirlo de alguna forma, en determinadas situaciones.

En esta cita, más allá de verse el placer de poder haber hecho uso del método analítico, se ve que también se genera placer por el empleo fructífero de esta misma, asunto que además genera una suerte de fe en el método, evidenciable en la afinidad que afirma tener este sujeto con respecto a la metodología.

Herramienta de afrontamiento

La subcategoría *Herramienta de afrontamiento* se puede entender como el uso del método analítico para afrontar, solucionar o manejar diferentes problemáticas, incluso ocasionadas por la aplicación del método analítico. De esta forma, vemos que cuando se le pregunta al sujeto 4 sobre cómo manejó la incertidumbre que sentía en un principio de su formación con el método analítico, él responde que:

[...] trate de conversar con otras personas que vieran el mismo texto a ver si ellos comprendían o tratar de ampliar como la vista. Ahí también como un poquito utilizando el método

de cierta forma. Pero ya en concreto si le daban como bases a uno, como “mira, a mí me pareció esto y esto y esto”, y esa basecita uno tampoco la tomaba como: “bueno, esta es la verdad”, sino que comenzaba por ahí para ir construyendo. Entonces esa era la solución que yo le daba a la incertidumbre, era buscando una respuesta.

Posteriormente en esta misma entrevista, el sujeto 4, al hablar de cómo replicó la actitud analítica en su vida, afirma lo siguiente:

De cierta forma sí porque uno aprende a no quedarse con una verdad; y antes de proceder con un diálogo uno trata como de entender como el punto de vista de él porque muchas veces lo que la otra persona piensa no es lo mismo que uno piensa, entonces como para tratar de consensuar eso, uno lo que hace es preguntar y cuestionar, y eso es lo que a la gente a veces le molesta.

Vemos pues, que la misma actitud analítica, el ubicarse desde una posición crítica ante varios problemas y cuestionarlos, sirvieron para no dejar que ese displacer, producto de las tensiones con el entorno y el conocimiento, se volviera inmanejable.

4. Calidad

Como última categoría emergente de la supracategoría *Placer*, es *Calidad*, referida a la valoración que se hace con respecto a la aplicación del método analítico, destacando la confianza que se tiene en la manera en que ha sido aplicada esta metodología.

Surgen, pues, dos subcategorías: *Rigurosidad teórica*, entendida como la percepción de una solidez conceptual y una buena fundamentación, no solo de la aplicación, sino de toda la propuesta del método analítico; y *Docentes*, referido al papel e influencia favorable que tuvieron los docentes en el proceso formativo de sus estudiantes.

Rigurosidad teórica

Con respecto a la rigurosidad teórica, el sujeto 2, cuando habla de una percepción de rechazo social por incorporar ciertos aspectos del método analítico, refleja esta subcategoría al decir lo siguiente:

Y supongo que esa rigurosidad de la que hablaba ahora es la mejor, ni siquiera arma, porque ¿pa qué armas?, sino que es como la mejor defensa que uno tiene contra eso. Que, digamos que esté tan bien justificado lo que uno hace, que se justifique en sí mismo, que no haya necesidad de estar peleando con todo el mundo porque te criticó, porque te dijo aquello o lo otro.

De este modo, cuando el sujeto 2 dice que lo que hace (hablando del método analítico), esté justificado en sí mismo, muestra una confianza implícita y también una preferencia por dicha metodología.

Docentes

Por otro lado, la subcategoría *Docentes*, se ve reflejada en el siguiente fragmento de la entrevista 6:

Entonces yo creo que los profesores acá son profesores que efectivamente se... que además de traer su saber académico, traen su saber personal. Exponen sus casos, incluso a veces hablan con nosotros, se preocupan por nosotros, algunos, y me parece que... ah bueno y también, en su gran mayoría exponen su saber de una forma muy clara, muy concreta, y dan una gran libertad a que expresemos muchas ideas. Yo no expongo tanto mis ideas, pero sé y sabría que en el momento en el cual lo llegue a hacer, van a tener completa fractura, entonces los profesores, los cuales aplican en su gran mayoría el método, sí, es en gran medida por lo que me gusta seguir estudiando acá.

Se puede interpretar de allí una percepción de una entrega y disposición que resulta benéfica para el proceso de los estudiantes. Es decir, que aquellos docentes que aplican el método, muestran una apertura y una comprensión que ya no solo buscan transmitir, sino que también vuelve más agradable el proceso formativo.

Displacer

Dentro de la supra categoría *Displacer*, se encontraron tres categorías emergentes que dan cuenta del displacer, por evidenciar la no resolución de las tensiones, a saber, la no satisfacción de fantasías, deseos o representaciones. Las subcategorías halladas son: *Efectos*, *Relación con el método analítico* y *Aplicación del método analítico*.

1. Efectos

En primer lugar, la categoría emergente *Efectos*, se refiere a las consecuencias y manifestaciones de la no satisfacción de fantasías, deseos o representaciones y la no resolución, por otros medios, de estos fenómenos. Aunque hace un contraste con respecto a la categoría del mismo nombre de la supracategoría *Placer*, esta no presenta las mismas subcategorías y más bien muestra otro tipo de efectos. Las subcategorías en cuestión son: *Imprudencia*, *Seguir el deseo propio*, *Autoconocimiento*, *Más opciones* e *Incertidumbre*.

Incertidumbre

La categoría *Efectos*, inicia con la subcategoría *Incertidumbre*, quizá una de las más presentes en el discurso de los diferentes sujetos entrevistados para esta investigación. Esta se entiende más que el no saber, como la ausencia de certezas, y de verdades totales, la no seguridad sobre algo en específico. Explicado esto, se puede ejemplificar con lo dicho por el sujeto 4, cuando comenta su experiencia en una materia en la cual se aplica esta metodología:

Como en primer semestre uno no tenía conocimiento de nada, que lo recibieron en [nombre de una materia] con ese método, uno dice: “qué incertidumbre tan horrible que no entiendo nada”. Y lo dejan a uno... siente uno que lo dejan a la deriva.

Esta incertidumbre se agudiza cuando, como dice este mismo sujeto más adelante en la entrevista, se extrapola ya no solo frente a conocimientos específicos de la psicología, sino también a la vida misma. A continuación, se ejemplifica lo anterior:

Yo continuo con lo de la incertidumbre, como agobio porque muchas veces uno llega a un punto en el que... digamos, dudar también de uno mismo, y uno no sabe como hasta qué punto es lo más adecuado, o hasta qué punto uno se acerca más a lo que es, entre comillas, “correcto” o lo “más adecuado”.

Este sujeto al ser interrogado sobre los aspectos que no le gustan del método analítico, afirma que:

¿Lo que menos me gusta? Que a veces no hay como un... o le deja a uno la sensación de que no hay algo estable. Pues, la intención también es que uno piense por uno mismo, pero muchas veces es como que: “no sé dónde estoy, yo pienso esto, pero todavía está la sensación de que no se si lo estoy pensando bien”, y eso es como lo que más me molesta, como esa sensación. O puede que tampoco haya incorporado de manera adecuada el método, por otro lado; pero es como esa incomodidad, ese no saber si uno está bien.

A pesar de que los fragmentos presentados ayudan a comprender bastante las emociones que suscita esta incertidumbre en los estudiantes, es lo dicho por la entrevistada 1, presentado a continuación, lo que permite comprender lo que quizá sea una fantasía no realizada, y por lo tanto, la razón por la que esta incertidumbre genera displacer en un inicio:

Pues, entonces no voy a saber nada nunca, la verdad no es absoluta: hay verdades; nunca voy a llegar a abarcar todo. ¿Y entonces para qué estoy aquí? Pues, ¿para qué estoy estudiando algo si igual no voy a saber... todo?

Si se considera este último fragmento como una posible muestra de una fantasía (sin estar determinada su consciencia o inconsciencia), la incertidumbre, como ya se dijo anteriormente, representa una frustración en la satisfacción de dicha fantasía, generando así displacer que se ve evidenciado en la incomodidad, el agobio y en el sentirse a la deriva. No obstante, el hecho de que se mencione que esta incertidumbre se presenta principalmente en el inicio del pregrado, cuando se tiene un primer encuentro con el método analítico, puede permitir inferir que esta fantasía o como mínimo, esta pretensión por saber todo, desaparece, quizá, como resultado del proceso formativo con esta metodología, haciendo más llevadera la ausencia de certezas, siendo un método que contribuye a afrontar la incertidumbre.

Más opciones

Posteriormente, encontramos la subcategoría *Más opciones*, entendida como la confusión al proceder al estar frente a un espectro más amplio de opciones en comparación a las que se estaba habituado a tener, llegando incluso a incluir nuevos fenómenos que quizá no se comprenden bien inicialmente. El fragmento que se presenta a continuación hace parte de la entrevista 3, y ejemplifica esta subcategoría cuando la entrevistada habla de cómo se sentía al principio en las clases donde se aplicaba el método analítico.

Yo considero que la primera materia fue difícil. [...] porque en realidad no entendía cuál era el objetivo en sí de la metodología al principio. Pues, el hecho de que uno llegue de un sistema, del colegio, donde a ti te dan todo, te dicen como: “ahh, esta es la respuesta y ya”, y no tienes como forma de decir algo al respecto que no sea eso, es como un choque al principio. Es como: “ahh, yo toda mi vida había estado enseñada a que tenía que hacer las cosas de determinada manera y acá me dan más opciones, me dan opciones, o sea, me dan la posibilidad de tener más opciones”. Al principio fue complicado, pero conforme iban pasando las clases, creo que fue más sencillo. O sea, no más sencillo, pero es como más amable para uno el hecho de poder utilizar o poder hacer uso del método.

Es claro que el tener *Más opciones* en este caso, pero además de la variedad de alternativas presentadas, también está la posibilidad de elegir, debido a que el método analítico no propone una

sola manera de proceder y parece negar las verdades absolutas. Esto generó una confusión en esta entrevistada, debido a que la no presentación, por parte de los docentes, de una sola forma de proceder, una fórmula o una receta que funcione para todo, implica un cambio brusco con respecto a lo que ya estaba acostumbrada por metodologías más directivas que el método analítico, presentes en el colegio. Esta interpretación se refuerza al revisar lo expresado por el sujeto 6, el cual, al hablar de su encuentro inicial con esta metodología, sostiene lo siguiente:

Pero al principio sí me fue un poco duro porque no lograba entender muy bien la estructura del método y no me parecía muy... A ver, yo vengo de un colegio que es pura cátedra, ¿cierto? Como la mayoría de colegios de Medellín, sino es que casi todos. Y yo estaba acostumbrado, y me alineé y normalicé a esas clases y, la verdad, me llegué a sentir cómodo con esas clases porque sí aportan mucho a la economía mental. Porque vos te sentás y escribís, ¿cierto? Y no es mucho de análisis. Es solamente una transcripción muy literal.

Se puede interpretar a partir de lo dicho por estos sujetos que esta confusión se ocasiona por la cantidad inusitada, o la novedad de los conocimientos que se espera que adquieran o consideren aprender y aprehender los estudiantes.

Autoconocimiento

La siguiente subcategoría hallada es *Autoconocimiento*, entendida, en contraste a la subcategoría del mismo nombre, perteneciente a la supracategoría *Placer*, como el saber de sí mismo que no se quería saber por desbordar las capacidades para manejar ese conocimiento. El sujeto 6 expresa bastante bien esta subcategoría:

“Me quiero conocer”. Una de las razones por las cuales se estudia este pregrado. Pero yo creo que muchos de los que dicen ese discurso, incluyéndome, realmente no queríamos conocernos porque es una carga mental e incluso física muy grande. Porque es revisar elementos que no querías ver o, pues sí, como dije ahora: Que sabías que estaban ahí, pero los ignoramos. Entonces ese proceso fue bastante... Bueno, al final fue beneficioso, pero durante ese proceso fue un poco difícil porque no me hallaba, de cierta forma.

Aunque resalta que finalmente este displacer por la revelación de aspectos sobre sí mismo que no quería conocer resultaría beneficioso para él, es ese momento de revelación donde se ve superado por ese saber. Posteriormente dentro de la misma entrevista, este sujeto expone de manera más amplia, cómo fue el proceso para manejar ese conocimiento:

Entonces yo sí pude identificar y yo lo sabía, que era muy evasivo, ¿cierto? Y yo estuve pensando todo ese semestre sobre “¿por qué eres así?” Me miraba al espejo “¿Por qué sos así? ¿Por qué sos tan evasivo?”. Entonces estuve como recapitulando mi infancia, mis procesos, mi crecimiento, mi adolescencia y de tanto pensar si caí como... ¿cómo decirlo? Como en un momento en el que no quería seguir pensando porque ya estaba muy cansado de pensar. Estaba tan cansado que también estaba muy debilitado físicamente porque luego de una noche completa de pensar y analizar, yo no me quería levantar porque me sentía sin ánimos y sin energía. No fue... Pues, físicamente no fue tan grave, solamente desaliento; pero mentalmente sí me sentía constantemente cansado porque muchas veces pensaba en eso, ¿cierto? Incluso cuando lo logré identificar, me demoré otros cuatro semestres, me demoré un montón, para poder planificar. Entonces “¿qué hacemos con esto?”. Entonces sí, eso fue como el mayor displacer que tuve. Mucho debilitamiento físico y mental. Más mental que físico, por supuesto.

Con este fragmento se hace evidente la incapacidad sentida por este sujeto para afrontar ese conocimiento sobre sí mismo en ese momento de su vida: la adolescencia, con todo lo que ello implica. Es interesante cómo dice que le tomó cuatro semestres poder planificar lo que más adelante nombraría como “el inicio de su proceso”. De esta manera pareciera que no es precisamente el autodescubrimiento lo que genera el displacer, sino el autodescubrimiento que toma al sujeto, por así decirlo, desprevenido y sin mecanismos de afrontamiento. Por otro lado, considero valioso que se narre como un proceso, debido a que evidencia que, para varios, la aplicación de esta metodología no implica solamente su proceso de formación como psicólogos, sino que representa un autoexamen de ciertos aspectos de sí mismos y, en consecuencia, una vía posible en la búsqueda de su identidad.

Seguir el deseo propio

La última subcategoría de esta categoría es *Seguir el deseo propio* y es entendida como la consecuencia derivada de la aplicación del método analítico y la incorporación de este, cuestión que posibilita el surgimiento de tensiones con el entorno por una serie de imperativos (no necesariamente explícitos). Un fragmento que ejemplifica muy bien esta subcategoría, es el siguiente, en el cual el sujeto 2 manifiesta que:

Yo creo que de cierto modo, como en el psicoanálisis, el objetivo no es tanto la adaptación sino más bien seguir el deseo propio; yo creo que el método analítico aporta un poquito a eso. Y en

ese sentido, en que el objetivo no es adaptarse y seguir patrones, seguirle el patrón general, en ese sentido eso genera algo como de... como a veces ciertas resistencias, creo yo.

Esta idea, después es complementada y explicada cuando este mismo sujeto afirma lo siguiente, refiriéndose a no buscar la adaptación al entorno que lo rodea:

Y cuando uno es así, o cuando yo he sido así, me he encontrado con muchos... como muchas, mucho rechazo por parte como de ciertas personas del pregrado, a veces de mi familia, de mi círculo de amigos más cercano; de personas que uno se encuentra por ahí en general. Entonces eso a veces como que fastidia. A mí me fastidia en lo personal.

A pesar de la molestia que reporta este sujeto, se presenta una suerte de aceptación de este rechazo por seguir el deseo propio, como algo normal, observable en la siguiente cita de la entrevista:

Es como eso. Pues, que precisamente como esa actitud crítica, esa apertura al discurso, no es lo más popular, no es lo más *play*; entonces a uno siempre le toca como comer mierdita en el sentido en que siempre va a haber mucha gente que lo ataque a uno. Pero es... pues, eso es normal. Nadie dijo que formarse en cualquier cosa tenía que ser fácil.

En este mismo orden de ideas, la entrevistada 5 presenta una aceptación similar, pero trasciende a una comprensión e, incluso, una responsabilización de este asunto en el sentido en que no culpa al otro o afirma que esté equivocado. Ella narra haber hecho un curso en farmacología dictado por un doctor de otra universidad privada de Medellín, con el cual tuvo tensiones por su metodología directiva. Al respecto, la entrevistada dice:

Entonces, eso creó mucho que en las clases a las que yo iba, yo era como “venga, pero explique eso”. ¿Cómo trata de que entienda el público al que va dirigido? Y yo: “ahh, ¿pero esto tiene que ser como tal?”, porque se supone que el método analítico parte también de que los estudiantes saben, creo. Que los estudiantes también tienen un conocimiento y que no solamente es el profesor o el que coordina un grupo el que sabe. Entonces, él me... no sé cómo se dice, cuando me cortó prácticamente, como: “soporte la falta”, pues, como en ese sentido, porque dijo: “yo también era así en el colegio: tenía una necesidad de opinar y hablar”, y fue como: “okey”. Entonces bueno, pero sí. Fue como complicado incluso, cuando uno se forma en esto a pesar de que... ¿cómo decirlo?, no sé si la formación, pero el hecho de ir a clases con el método y tener yo no sé cuántas horas a la semana durante 3 años que llevo estudiando, pues, uno lo va incorporando en cierta

medida y llega a ser confrontativo cuando otra persona utiliza métodos más magistrales y no le da la palabra al otro.

De esta manera, se ve que, al *Seguir el deseo propio*, se percibe un rechazo social por cuestionar a partir de lo incorporado del método analítico. No solo se ve en contextos familiares, sino incluso en el ámbito académico, mostrando un contraste entre la percepción que tienen los estudiantes de un espacio donde se les da la palabra y se fomenta su autonomía, con otro tipo de espacios donde incluso llegan a censurar la duda del estudiante.

2. Relación con el método analítico

La segunda categoría perteneciente a la supracategoría *Displacer*, es *Relación con el método analítico* y está referida a las particularidades y dinámicas presentes en la manera en que los estudiantes perciben el método analítico y la manera en que se sienten con respecto a este. Dentro de esta categoría se hallaron cuatro subcategorías emergentes: *Proceso de adaptación*, *Insatisfacción*, *Resistencia* y *Conformarse*.

Proceso de adaptación

La primera de estas subcategorías, es *Proceso de adaptación* y se entiende como las experiencias percibidas como negativas y problemáticas en el proceso de formación mediado por esta metodología, por el imperativo (real o imaginado), de aceptar y acogerse a esta metodología y lo que propone, con tal de llevar a cabo sus estudios. Así, se ve ejemplificada en el siguiente fragmento, donde la entrevistada 3 habla sobre su proceso iniciando con una materia, y sostiene que:

Si. Era porque... yo creo que fue displacentera porque yo no entendía como... al principio me costaba más cómo aprender los textos, por ejemplo. Y, por ejemplo, yo sentía que yo intentaba de todo. O sea, yo hacía dibujos, pues en los exámenes, por ejemplo. Ponía como las palabras textuales de lo que decían anteriormente o también ponía mi opinión y como que no sentía que..., no sé cómo decirlo, como que fuera agradecido el método, por así decirlo. O sea, como que si yo estudio entonces me va a ir bien. No, no sentía eso. Sentía que yo estudiaba, y estudiaba y no comprendía bien y no lograba como asimilar bien los conceptos y no me iba tan bien por eso. O sea, en ese momento no lo veía así, lo veía como: “pero si yo estudio tanto, ¿qué me está pasando?”. Ya después, me di cuenta que probablemente no estaba como prestando tanta atención a los

conceptos y, por eso, es que no los lograba interiorizar bien, y por eso no los lograba aplicar bien, y por eso es que no me iba tan bien.

Se evidencia pues que predomina la frustración en este proceso debido a una suerte de confusión que, tras ser interrogada, lleva a un replanteamiento de las formas de asumir el aprendizaje y su obtención. Esto, además, tiene estrecha relación con la subcategoría *Más opciones* de la categoría *Efectos*, y se puede evidenciar una relación también, con la subcategoría *Responsabilización/Autonomía* (de la categoría *Efectos*, supracategoría *Placer*), puesto que al abarcar el proceso, pareciera resaltar la ambivalencia en términos de placer y displacer, es decir, no es como si la aplicación del método analítico fuera principalmente placentera o displacentera, sino que comprende ambas posibilidades y es la posibilidad de verlo como un proceso, lo que permite distinguir en qué momentos se presentan el placer o el displacer (como ocurre con todo método al aprenderlo e incorporarlo). El matiz presente en esta subcategoría, sin embargo, es el asunto de la adaptación. Con esto, se señala una especie de conflicto con respecto al deseo de aceptar y asumir esta propuesta metodológica por la percepción de la exigencia que representa el aprendizaje a partir de esta metodología y el modificarse a partir de la misma.

Resistencia

La siguiente subcategoría se llama *Resistencia* y se entiende como la renuencia u oposición, activa o pasiva, a la aplicación de esta metodología. Se evidencia, pues, en lo dicho por la entrevistada 3, cuando afirma que:

Algo que es incómodo, no diría desagradable sino incómodo, es por ejemplo cuando, no sé, la mayoría del salón no leemos un texto o, cuando leemos, pero no queremos hablar; entonces se torna como el ambiente un poco tenso en esos instantes. Eso se ve a lo largo de toda la carrera, no es que en determinada clase no. Hay días en los que no queremos hablar, pues, no se quiere hablar, y el profesor intenta, intenta, intenta y no. Entonces, en esos momentos así es como incómodo.

Aunque lo expresado por los entrevistados no permite inferir una causa explícita de dicha resistencia, es posible interpretar que puede ser una consecuencia de asuntos como el previamente mencionado, referidos al proceso de adaptación y, en general, al proceso de formación con este método. Es decir, la incertidumbre, la adaptación, la responsabilización, y hasta el

autoconocimiento, pueden influir en esta resistencia, e incluso, puede que la misma sea parte natural del proceso formativo.

Insatisfacción

La subcategoría que sigue es la llamada *Insatisfacción* y hace referencia a un disgusto manifiesto con respecto a ciertos elementos particulares, resultantes de la aplicación del método analítico y la inconformidad con algún aspecto de su proceso formativo. En este sentido, podemos ver reflejada esta subcategoría cuando la entrevistada 1 afirma en relación a la incertidumbre:

Entonces, yo salía flotando de esa clase y ¿entonces qué? ¿A dónde me iba a resolver eso? Entonces llegaba a mi casa y, digamos, un ambiente... [específico]. Entonces ya sabían la respuesta y yo: “ahh, bueno”. Pero quedaba insatisfecha. Y eso de quedar insatisfecho también es algo... algo que me generó el método. Creería yo. Quedar insatisfecha con lo que aparentemente es la respuesta. Entonces, yo ahí: “no, ¿por qué tiene que ser así? ¿Por qué tienen que ser diferentes?”. Entonces, ahí quedaba en el aire de nuevo. Y eso inquietaba, y buscaba respuestas, pero esas respuestas me dejaban insatisfecha, y entonces volvía a quedar en el aire. Era como un ciclo en el que al final terminaba quedando en el aire.

Se ve, pues, una estrecha relación con respecto a la subcategoría *Incertidumbre*, pero la trasciende en tanto no hay una posibilidad de conformarse con una posible respuesta (proveniente de cualquier origen), que pueda relajar su falta de certeza y llenarla con un intento de verdad absoluta.

Conformarse

Para cerrar la categoría *Relación con el método analítico*, encontramos una categoría llamada *Conformarse*. Para esta subcategoría es posible usar la acepción del término “conformar”, como: “Ajustar, concordar algo con otra cosa.” (RAE, 2014). Con esto definido, podemos identificar un ejemplo de esta subcategoría en lo dicho por la entrevistada 5 cuando se le pregunta por su afinidad con el método analítico:

Como que ya eso fue lo que aprendí. ¿Me hago entender? Como que... condicionada a que ya es como suelen ser muchos estudiantes también de acá, como que ya sabemos que esto es lo que es. Entonces frente al método es como: “parce, esto es lo que hay”. Sí, bueno y aprendimos esta metodología.

La conformación, en este fragmento de entrevista, se ve teñida de una aparente resignación a no poder cambiar esa metodología y tener que aceptarla para no reñir con lo establecido en el pregrado y no dificultarse el propio proceso.; sin embargo, el perseverar de la entrevistada en un pregrado donde predomina esta metodología, indica que su deseo es el de aprender de este modo. Esto último, puede permitir interpretar que este *Conformarse*, señala un posible desconocimiento del deseo de la entrevistada, que quizá provisionalmente, se ha ajustado a esta metodología, manteniéndose hasta el séptimo semestre en este pregrado.

3. Aplicación del método

La última categoría emergente es llamada *Aplicación del método* y hace referencia a problemáticas específicas y displacenteras de la aplicación de esta metodología, que implican dinámicas que incluyen la influencia del contexto, otras subjetividades y algunos de los elementos planteados en la formalización teórica de esta metodología que varían, dependiendo de quién, cómo y en qué contexto se apliquen. Se encuentra, pues, experiencias displacenteras en esta categoría en tanto se hace hincapié en las falencias de la aplicación del método y sus efectos en ellos. Dicho esto, las subcategorías que emergieron en el análisis de las entrevistas son: *Responsabilización*, *Silencio en clase*, *Manejo de la clase*, *Limitaciones en clase* y *Disminución del método*.

Responsabilización

Vemos, en primer lugar, dentro de esta categoría, la subcategoría *Responsabilización*. Aparece nuevamente, ya no como efecto sino entendida como un elemento que hace parte del proceso de aplicación del método analítico y se refiere a la misma asunción del deseo propio como forma de dejar de culpar factores externos por lo que le acontece al sujeto. La diferencia es que este fenómeno no fue percibido de manera placentera por todos los entrevistados, como por ejemplo la entrevistada 3, que al hablar de la poca participación que en ocasiones había en clase, sostiene lo siguiente, cuando se le pregunta específicamente si esa incomodidad trascendía el aula de clase:

A veces sí. Pues, generaba preocupación ese día y era como que bueno, como que yo misma me decía: “tengo que leer para la próxima clase y voy a hablar”. Pues, ya si hablaba o no era otra situación. Si, yo creo que eso de alguna manera motivaba a los estudiantes para la próxima clase.

Pues, se podía tomar de las dos maneras, como que era un motivador a seguir hablando o como que podía ser más tensión para la próxima clase. Entonces sí dependía mucho.

Esta entrevistada, señala la no determinación que había entre el método y sus efectos, de modo que ese empujón a la responsabilización, en ocasiones resultaba displacentero. A propósito de esto, el entrevistado 4, comenta lo siguiente:

Pues, lo maluco es al principio la adaptación y salir uno a emanciparse del sujeto supuesto saber. Pues, como uno separarse de: “esa persona sabe todo y lo que diga va a ser verdad”. Al principio es como difícil ir soltándose de eso porque te obliga a pensar, te obliga a gastar más, y eso es lo único que uno diría que produjo malestar.

Vemos que, de nuevo, hay una relación entre la responsabilización y la incertidumbre pues, si no hay otro que dicte “la verdad”, y más bien es cada sujeto quien debe buscarla, aunque eso sea una invitación a la responsabilización, genera incertidumbre y, por lo visto, displacer. Por otro lado, y en adición a la incertidumbre, está la percepción de un imperativo que llama a ser responsable, el cual se puede interpretar como relacionado con la autonomía que se le da al estudiante en su proceso de aprendizaje. La entrevistada 5 amplía esta idea al afirmar lo siguiente:

[...] pero más cuando estoy exhausta, como del estudio, y que sé que es un compromiso que tenga que leer para clases. Entonces me confronta es en la preparación. Como: “rayos, es que, si no leo, no tengo como punto de... de cómo se dice... como de qué están hablando”, o preguntar cosas que están super explícitas en el texto o que den cuenta de que no leíste. [...] Ahh bueno, si no leía entonces no sé, a veces no sopor... ahh que pereza ir a clase cuando no leí, porque usualmente cuando no leo, muchos amigos tampoco leen. Entonces es como que se siente ese silencio incómodo y creo que eso de pronto confronta. Confrontó como eso.

Imprudencia.

Otra de las subcategorías emergentes de la categoría *Aplicación del método analítico*, es la llamada *Imprudencia*. Esta subcategoría se puede entender como al actuar precoz y novato del estudiante cuando comienza a entender la propuesta del método analítico y su incorporación. Genera displacer por no poder satisfacer esa fantasía de hacer uso del método analítico tal y como este lo propone. Se puede ejemplificar claramente con lo expresado por el sujeto 6 cuando comenta cómo se vio afectado su noviazgo, quizás, por este afán y mal uso del análisis:

¿Con el método? Bueno, si son problemas. Cuando vos tenés una pareja, yo inicié con una novia en el año 2015. Fuimos novios a partir del segundo semestre y fuimos novios hasta finales del 2019, ¿cierto? Estuvimos 4 años aproximadamente, juntos. Entonces con ella fue con la que vivencie más la transformación, la comprensión del método. Entonces, no sé si... Bueno, si son problemas, pero son problemas que a fin de cuentas sabes que son importantes de trabajar, ¿cierto? Por ejemplo, gracias al método, vos adoptas ciertas características de observación y deducción que obviamente pueden ser o no pueden ser correctas, pero te dan algo... te dan una postura más crítica frente a diferentes situaciones que puedes vivenciar con una pareja. Entonces, creo que a muchos nos pasa que cuando hacemos una leve comprensión del método, tratamos de aplicarlo en las diferentes facetas de la vida y es muy válido. A veces cansón, pero es muy válido. Entonces cuando vos estás en una relación y querés que efectivamente la relación vaya en un buen recorrido, tratás de visualizar y hacer ver a la otra persona ciertos elementos que no comprendía o que ignoraba.

El hecho de que presente esto como un problema, da cuenta de que quizá esto no fue lo más adecuado en ese momento e, incluso, que resalte el hecho de haber vivido con su pareja la transformación y la comprensión del método analítico, señala que quizá esto ocurrió principalmente al inicio de la relación y no siempre fue problemático. Además de lo dicho, esta subcategoría es mucho más evidente en lo dicho por la entrevistada 1:

A veces me pasaba. Con algunas personas simplemente ya no. Pues, no: “yo quiero pensar lo mío y ya usted piense lo suyo, pero yo no voy a tener que ver con usted más porque usted me dijo esto”. Y pues, totalmente responsable, entonces ahí me daba cuenta de que yo estaba fallando en algo, jaja. Porque, pues, simplemente quería ayudarlo en algo, pero lo que hice fue dañar la amistad.

De este fragmento se puede establecer una relación entre esta consecuencia y una posiblemente inadecuada aplicación del método analítico, en la cual no se actuó de manera prudente y se ignoró la ya mencionada cordialidad analítica (Ramírez, 2012, p. 345), poniendo por delante el análisis. Esta idea se corrobora con el siguiente fragmento, donde la misma entrevistada resalta el tema de la ausencia de prudencia:

Pasa a veces con el método que uno no sabe ser prudente. Eso también me pasó. Que es algo como maluco, no por mi sino por lo que causaba en los otros. También se me rebotaba. Entonces, por ejemplo, [...] un amigo me empezaba a decir alguna situación, entonces digamos... “terminé con mi novio y él tiene toda la culpa”, me contaba una amiga, por ejemplo. “¿Sí?, contame

de eso”, empezaba a hablar, a relatar todo lo que pasó y yo me daba cuenta de que ella también tenía que ver en eso y yo le hacía una pregunta así de lo más imprudente: “Venga, ¿y usted no cree que hacer esto le haya afectado a él?”. Se enojaban completamente y también me bloqueaba.

Silencio en clase

La siguiente subcategoría es llamada *Silencio en clase* y se refiere a ese momento reportado por los entrevistados, en que hay un mutismo de parte del docente y de los estudiantes, producto de una escasa participación y diferente a un silencio de elaboración, es decir, a un silencio que indica que los involucrados están preparando sus ideas o argumentos. La entrevistada 3 lo describe en sus palabras como un momento “Incómodo, pues, se genera un ambiente incómodo en el salón porque como que no avanzamos, pero tampoco como que buscamos como darle rumbo a la clase sino que se queda como en un *stand by* y se queda mucho tiempo ahí, entonces se torna incomodo por eso”. Además de esto, que es posible relacionar con la incertidumbre de la que ya se ha hablado, es como un pedido pasivo por respuestas de parte del docente. La siguiente situación que ilustra la entrevistada 3, ejemplifica esta interpretación:

Por ejemplo, [...] cuando hay un silencio, pero no se sabe si es de elaboración o que no se va a hablar y el profesor como que no sé, se desespera con la situación, y dice: “no, pues, dejamos la clase acá o hablamos en otro momento”. Eso es como lo que no me gusta tanto.

En adición a esto, el entrevistado 4 da a entender que este pedido hecho al docente, no es necesariamente por respuestas, cuando narra el contraste entre su inicio en el pregrado y una materia *de un semestre avanzado*, que generalmente se ve en sexto semestre, cuando ya hay una comprensión mayor de esta metodología y su funcionamiento.

¿Cómo se llamaba [la profesora]? En todo caso, ella llegaba a un punto en que era un silencio demasiado largo, muy incómodo, que uno decía: “qué desespero a veces que sea tan rígida con el método”, no es que nos diga qué hacer, sino que plantee como preguntas que le despierten a uno el interés. Sino que el semblante de ella es demasiado parco, demasiado serio y eso le produce a uno como incomodidad. Me pasaba lo mismo en primer semestre. Aunque fue con más intensidad en ese primer semestre porque uno no conoce a nadie, una situación como de: “pues, nos vienen enseñando que el profesor nos dice qué”, y si uno le pregunta a ella, le responde con una pregunta y a uno lo agobia, lo hace sentir incómodo, como con rabia también.

La demanda, en parte, era por una guía, una instrucción y no necesariamente por respuestas concretas, lo que da cuenta de una suerte de incorporación del método que demuestra cómo en vez de demandar conocimientos específicos, pide instrucciones para ejercer su autonomía, aunque, como se expresa en este fragmento, fue ignorado. Lo cual nos remite a la siguiente subcategoría llamada *Manejo de la clase*, entendida básicamente, como las quejas e inconformidades con respecto a la manera en que los docentes aplican el método analítico en clase. Al respecto, la entrevistada 3 comenta durante la entrevista lo siguiente:

Y, por ejemplo, a veces otra cosa que no era tan grata era en el momento en el que abordábamos un tema, que para nosotros como grupo era complejo de entender, y no se abordaba suficientemente, sino que de pronto alguien intervenía con otra cosa y se pasaba a eso, entonces no abordábamos bien el tema. Y en el momento de llegar al examen, como que había opiniones muy diferentes y eso como que dificultaba el proceso del examen.³

A esto se le suma lo que expresa el sujeto 4 cuando sostiene, al hablar de este asunto, que:

Pues lo único que diría es que sea lo que sea el ser humano, está atravesado por muchas cosas, y el hecho de un semblante tan frío de unos profesores lo puede paralizar a uno y puede como hacer la experiencia con el método, a veces, pesadita. Más que todo eso; nada más.

Por otro lado, para ampliar este asunto, la entrevistada 5 retoma un asunto repetitivo en varias entrevistas que es la experiencia generada en una materia *en la cual la profesora, desde su perspectiva, solo hacía preguntas*, donde se evidencia de nuevo el asunto de la incertidumbre, la autonomía y la responsabilización.

Y que no hablara y que no, no... no me acuerdo. De pronto sí lo hizo, pero no logro tener memoria de ello, de que guiara. Entonces, creo que esa aplicación del método eso generó malestar, pero no solo a mí. Porque fue como socializado con varias personas.

Por otro lado, hay una crítica que hace la entrevistada 5, que señala lo que para ella es una suerte de contradicción con respecto a la aplicación del método analítico cuando se le pregunta por los aspectos que le disgustan sobre la metodología y lo expresa de la siguiente manera:

³ Es importante aclarar que todos los estudiantes tienen acceso a las asesorías con los docentes, pero algunos de ellos no acuden a este espacio en el que complementan lo trabajado en clase.

Si, la aplicación. La aplicación a veces como tan radical. A veces como que yo siento que los profesores se vuelven como pupilos y seguidores y fans del método analítico aun cuando [la propuesta implica]: “crítiquenme también a mí” o “emancípanse de este método”. Pues, como que él mismo propone algo y todos son como: “sí, pero me emancipo de todos menos de este”. ¿Me hago entender? Como que crea una paradoja toda rara.

Teniendo en cuenta los fragmentos anteriores, se podría interpretar, en principio, que este displacer se genera cuando no hay una compatibilidad entre lo que se intenta transmitir y la forma y actitud con que se hace. Si, por ejemplo, se habla de una cordialidad analítica, y los estudiantes reportan una tosquedad y lo que se podría nombrar como una falta de comprensión sobre su nivel de interiorización, de parte de algunos docentes, habría un cruce de ideas que además de confusión, llevaría, de cierta manera, a la incertidumbre. Además de esto, lo que señala la entrevistado 5 al decir que algunos docentes no destituyen al método analítico⁴ podría interpretarse como el haber llevado el análisis y el sentido crítico que propone el método al mismo método.

Limitaciones en clase

La siguiente subcategoría es llamada *Limitaciones en clase*, y se refiere a los factores que dificultan la óptima aplicación del método analítico y, por ende, frustran la satisfacción del deseo de formarse como psicólogos con este método. La entrevistada 5 expresa ampliamente algunas de las limitaciones que encuentra así:

Solamente que a veces es muy difícil cuando hay textos de 50 páginas que quieren discutirlos en 3 horas. No se abarca. No sé si ya lo habían dicho. Como que no se abarcan. ¿Entonces qué función tiene una clase de método para discutir el texto cuando no se puede discutir cada... cada fragmento si no solo aquel que el profesor quiera abordar? Porque muchas veces a pesar de que el profesor es como “¿qué dudas tienen?”, el profesor tiene anotado a veces en su libreta cosas que él quiere abordar. Entonces es como “ah, ¿qué piensan de esto? y ¿qué piensan de esto? y ¿qué piensan de esto?”. Entonces es una forma como un poco directiva de hacerlo y que cuando llega... “yo soy una persona que leo para clase, salgo de clase y bueno y cuando viene el parcial vuelvo a leer, entonces aparte de leer comparo con mis apuntes”. Entonces a veces es como que: “ay, esto

⁴ Es importante aclarar que *destituir* no es equivalente a *desechar*. Según Ramírez (2012, p.87), *destituir* se puede entender como una *impersonalización del saber*, en la cual “ya la transferencia no es sobre la teoría sino sobre un modo de construirla, no sobre un saber sino sobre las vías de acceso a él. Esto lleva a que, en un momento más avanzado, como plantea después, seamos “[...] aprendices de todos y discípulos de nadie. Cualquier puede ser nuestro maestro”, incluso el mismo método después de haberlo destituido.

no lo abordamos. ¿Qué será? No sé entonces pues, obviémoslo”. Entonces creo que esa es como una de las partes de pronto negativas: que a veces se concentran en textos muy grandes, cuando pienso que una de las ideas del método analítico es poder ir a fondo. Entonces si quieres ir a fondo de tantos temas, pues es contradictorio porque no le vas a poder sacar el jugo a todo eso que viene.

Nuevamente, la entrevistada 5 señala lo que considera una aparente contradicción en la aplicación del método analítico por parte de un profesor que, aunque también puede deberse, en parte, al tiempo asignado para cada clase, definitivamente es una demanda por reconsiderar la extensión de los temas y textos tratados durante la clase para poder hacer uso de esta metodología de una manera más óptima y efectiva.

Disminución del método analítico

Finalmente, se encuentra la subcategoría *Disminución del método analítico*. Esta subcategoría está referida a la preferencia por el uso del método analítico en las clases y la inconformidad con que el uso de esta metodología se vea mermado sin alguna razón aparente. Los testimonios de los participantes van desde ideas sucintas, como la del sujeto 4 que dice: “Hasta uno cuando las clases no son así, siente como que no aprende, se siente más bien aburrido. Por otro lado, la entrevistada 5 habla de las clases donde la evaluación no le permite argumentar y exponer sus puntos de vista (es cuestión característica de las evaluaciones con el método analítico que sí se pueda argumentar), y sostiene, tras preguntarle si se refiere a clases magistrales, que: “No magistrales sino tipo saber pro. Pues, como que ya me siento cohibida cuando no puedo argumentar y escribir por qué pienso eso y todo. Entonces antes me va mal en esas. Creo que fue como un desbalance”. Lo anterior se puede interpretar como que a pesar de que el proceso en un inicio puede ser displacentero por asuntos como la responsabilización y el aprendizaje autónomo, se vuelve preferible y que además tiene efectos positivos en el rendimiento académico.

En adición a esto, el sujeto 2, explica lo que le suscita este asunto y la percepción que tiene de esta problemática cuando dice que:

Pues, una percepción muy personal más bien y es que la carrera, yo digo lamentablemente porque para mí lo es, ha ido cambiando mucho, pues, el pregrado. Y siento que ese método analítico que, en una primera instancia, primero, segundo, incluso hasta tercer semestre, estaba tan... no es como que fuera muy hegemónico ni nada, sino que había los espacios analíticos

en la universidad, ya se han ido cerrando y, sobre todo, últimamente, este año, sobre todo, se han ido cerrando, pero muy tremendamente.

Este disgusto, más allá de parecer una inconformidad explicable por la identificación con ciertos aspectos del método analítico, puede interpretarse como una conclusión que destaca la autonomía, la responsabilización, el análisis y el sentido crítico en los procesos formativos. Lo dicho por la entrevistada 3, refuerza esta idea al manifestar lo siguiente con respecto al desuso del método analítico:

Yo veo temas que son muy interesantes y que sí los discutimos, pero no es como de la misma manera. O sea, sí se discute, pero a veces como que se queda ahí, como en los comentarios que decimos y no pensamos a veces más allá de lo que el profesor elabora y nos cuenta. Entonces, por ejemplo, en esas clases que son como que hay temas tan interesantes, yo siento que podría aplicarse más [el método analítico], por ejemplo.

Este último fragmento señala una ventaja del método analítico por sobre metodologías donde no predomina el análisis, y es la profundidad que se puede lograr en las discusiones y el abordaje de un tema, cuestión que resulta coherente si se considera que uno de las características de la psicología es la aplicación de una “mirada clínica”. Vezzetti (1984) argumenta basado en Foucault y su libro *El nacimiento de la clínica*, que la clínica moderna ha sido construida a partir de una metodología que se constituye por una mirada que no se queda en la superficie y la detección de síntomas superficiales, sino que llega hasta aquello que ocurre a nivel celular (en el caso de la clínica médica), esto es, la mirada clínica.

De este modo, es posible interpretar, con base en lo reportado por los sujetos entrevistados, que esta queja por la disminución de la implementación del método analítico, destaca no solo su funcionalidad y su intencionalidad, sino que también resalta su efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En términos generales, se puede decir que, con respecto a los hallazgos, se encuentra una especie de ambivalencia. No es que predomine el placer o el displacer en la formación de estos estudiantes de psicología, sino que se ve, más bien, como un proceso. Un proceso con un inicio donde se evidencian la mayoría de experiencias displacenteras debido, según estos hallazgos, a lo disruptivo que puede llegar a ser esta metodología en relación a lo establecido, lo hegemónico, lo tradicional o los lugares comunes en el ámbito académico. Sin embargo, este displacer parece

mermarse por las mismas actitudes y herramientas que busca transmitir el método analítico, haciendo principal responsable de la formación de cada sujeto a sí mismo. Se presenta pues, en otras palabras, un cambio de actitudes y hasta deseos, con respecto del aprendizaje, pues se ve cómo en un inicio predomina un posicionamiento pasivo frente al conocimiento, aunque existan paralelamente, rasgos compatibles con los valores que promueve esta metodología. Lo anterior hace posible interpretar que esta metodología potencia la autonomía por medio del análisis y del sentido crítico y propositivo, aspectos que llevan al estudiante a asumir, finalmente, una posición activa con respecto a su aprendizaje.

Conclusiones.

Se concluye, inicialmente, que se logra ampliar la comprensión con respecto a las experiencias de placer y displacer de estudiantes de psicología en su formación como psicólogos con el método analítico. Se pudo ver un amplio espectro de experiencias que dieron cuenta, de manera detallada, de la perspectiva del estudiante con respecto a su formación, develando asuntos como la predominancia de experiencias displacenteras en el inicio de la formación con el método analítico y la adhesión a la propuesta por un aprendizaje más autónomo, crítico y propositivo.

Se identifican, también, las experiencias tanto de placer como de displacer, de manera que se puedan ubicar no solo cronológicamente, sino también en relación a ciertas materias de la carrera, y a ciertos asuntos circunstanciales como la disminución del uso de esta metodología, mostrando que aunque como todo método exige dedicación y esfuerzo para su aprendizaje e incorporación, lo que genera cierto displacer, en general, el método analítico es una propuesta pedagógica bien valorada por los estudiantes entrevistados que son conscientes de las implicaciones existenciales que tiene el hecho de elegir un camino que les permite ser cada vez más autónomos en su proceso formativo y en su existencia.

Además, se logra evidenciar que hay una relación entre las experiencias de placer y displacer con la formación a partir del método analítico y que esta, genera ambas posibilidades. Aunque se identifica que tanto experiencias placenteras como displacenteras podían verse convertidas en su opuesta, es hacia el final del proceso formativo (al menos del pregrado) donde predominan las experiencias placenteras en relación a la formación con el método analítico; sin embargo, se destaca la experiencia displacentera relacionada a la disminución del uso de esta

metodología, cuestión que habla de la percepción de pertinencia de este método en el ámbito académico.

Finalmente, se logran elucidar aspectos característicos del método analítico, como su promoción de la autonomía, el análisis y la responsabilización. Asimismo, se logra evidenciar una preferencia de parte de los estudiantes por este método debido a una percepción de suficiencia e idoneidad del mismo, en el proceso de aprendizaje. Este asunto permite concluir que estas características promovidas por el método analítico, además de aceptadas e incorporadas por los mismos estudiantes, resultan provechosas y pertinentes para su aprendizaje, su proceso formativo y su existencia.

Para finalizar, es importante señalar algunas de las limitaciones que se encontraron en la realización de esta investigación. Entre ellas está inicialmente la cantidad de entrevistados y la variedad de los mismos. Es posible que de haber entrevistado a estudiantes de diversos semestres del pregrado de psicología (y no solo de los últimos), estos pudieran reportar de maneras diferentes sus experiencias de placer y displacer en su formación con el método analítico. Aunque este fue un criterio de selección de los entrevistados, justificado en la capacidad de estos de dar cuenta de forma más completa, de lo que ha sido su proceso formativo, quizá entrevistando a estudiantes de primeros semestres, se logre captar mejor la forma en que están viviendo en ese momento las experiencias que en esta investigación se enuncian como pasadas. Por último, queda sugerir para futuras investigaciones sobre este tema, el planteamiento de objetivos dirigidos a otro tipo de experiencias en la formación con esta metodología y trascender la valoración de parte de los entrevistados. También resultaría valiosa la exploración de otros métodos para indagar sobre los efectos, el proceso y en general, las experiencias tenidas a lo largo de una formación basada en la aplicación del método analítico. Además de las posibilidades ya mencionadas, realizar investigaciones de este tipo, no solo con estudiantes, sino también, con docentes, podría ampliar significativamente la comprensión de la aplicación del método analítico y analizar a mayor profundidad la pertinencia de su uso en el ámbito académico.

Lista de referencias.

- Arroyave, D. I., López, V. M., & Sánchez, L. F. (2016). Percepciones declaradas por los estudiantes y profesores sobre las vivencias/experiencias de la misión y visión de la USB-Medellín. *El Ágora USB*, 16(1), 317-333.
- Bernard, R. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Oxford: Altamira press.
- Castro-Rodríguez, Y & Lara-Verástegui, R. (2017) Percepción del Blended learning en el proceso enseñanza aprendizaje por estudiantes de posgrado de odontología. *Educación Médica*, 19(4), 223-228.
- Colegio colombiano de psicólogos (2019). Campo Psicología Educativa. Recuperado de <http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campo-psicologia-educativa/92>
- Congreso de la república de Colombia (6 de septiembre, 2006) Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones [1090] Recuperado de <https://www.colpsic.org.co/quienes-somos/ley-1090-de-2006/182>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, 23. 204-216.
- Becerra, D., Grob, M., Rodríguez, A., Barker, M., Consiglieri, L., Ferri, G., & Sabag, S. (2015). Academic Achievement and Perception of Two Teaching Methods in Histology: Light Microscopy and Digital Systems. *International Journal Of Morphology*, 33(3), 811-816.
- Dávila, M. (2017). Las emociones y sus causas en el aprendizaje de Física y Química, en el alumnado de Educación Secundaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 14(3), 570-586.
- De Bruyne, P. Herman, J y De Schoutheete, M (1974). *La dinámica de la investigación en ciencias sociales: Los problemas de la metodología*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1984a) Obras completas. (vol. 18). Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1984b) Obras completas. (vol. 16). Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1986a) Obras completas. (vol. 12). Argentina: Amorrortu editores.

Freud, S. (1986b) Obras completas. (vol. 20). Argentina: Amorrortu editores.

Galiano, E., & Sevillano García, M. L. (2015). Estrategias de enseñanza de la Química en la formación inicial del Profesorado Universitario. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 215-234. doi:10.6018/j/222571

Guzmán C., & Saucedo C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

Henao, C., Lerner-Matiz, J & Gil-Congote. (2001). El método analítico en el ámbito pedagógico. *Revista Universidad EAFIT*. (123), 9-20.

Henao-Galeano, C. M., Lernes-Matiz, J., Gil-Congote, L.M & Esteban-Duarte, P.V. (2003) Caracterización de las metodologías utilizadas en la enseñanza del cálculo en la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 40(133), 47-59.

Hernández, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Hernández-Lara, A. B. & Serradell-López, Enric (2018) Student interactions in online discussion forums: their perception on learning with business simulation games. *Behaviour & Information Technology*, 37 (4) 419-429. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1441326

Hughes, C. (2012) Pleasure, change and values in doctoral *pedagogy*. 36(6). 21–635.

Laplanche, J., Pontalis, J., & Lagache, D. (1996). *Diccionario de psicoanálisis* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., & Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1)

Lopera, J. (2019). La Pulsión En Freud ¿Un Concepto Superado? *CES Psicología*, 12(3), 133-149.

Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2010). *El método analítico*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Ministerio de Salud. (4 de octubre, 1993) Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. [8430] Recuperado de <http://www.minsalud.gov.co/>
- Nosei, M (2002). Educación. *Las interrupciones en el aula. Los mensajeros del displacer. vol. 4* (4) 61-69.
- Núñez-Cook, S., Gajardo, P., Lizana, P. A., Vega-Fernandez, G., Hormazabal-Peralta, A., & Binignat, O. (2018). Percepción de los Estudiantes de Anatomía Humana Frente a un Método de Enseñanza y Aprendizaje Basado en la Construcción de un Modelo de Pelvis. *International Journal Of Morphology*, 36(1), 221-225.
- Paschoalina, M., Larcher, M., Quina, M., & Trevisan Martins, J. (2018). Percepción de estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en evidencias. *Investigacion. Enfermeria: Imagen Y Desarrollo*, 20(1), 56-65. doi:10.11144/Javeriana.ie20-1.peea
- Ramírez, C, A. *La vida como un juego existencial. Ensayitos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Ramírez, C, A. (1995). El método analítico y la formación del psicólogo. *Revista psique*, 6, 47-49.
- Ramírez, C., Lopera, J., Zuluaga, M. y Ortiz, J. (2017) El método analítico. Volumen I: Formalización teórica. Bogotá, Colombia: Editorial San Pablo.
- Real Academia Española. (2014). Experiencia. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Consultado en <https://dle.rae.es/experiencia>
- Real Academia Española. (2014). Autonomía. En *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.) Consultado en <https://dle.rae.es/autonom%C3%ADa?m=form>
- Real Academia Española. (2014). Conformar. En *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.) Recuperado de <https://dle.rae.es/conformar?m=form>

- Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón García, O., & Vega Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *relieve - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 14(1), 1-23.
- Rodrigues Salgado, C. C., de Farias Aires, R. F., & Silva dos Santos, F. J. (2018). Dialética Do "Prazer E Sofrimento": A Relação De Mestrandos E Doutorandos Com Seu Trabalho Acadêmico. *Contextus: Revista Contemporanea De Economia E Gestao*, 16(2), 113-145.
- Velázquez-Narváez, Y. & González-Medina, M. A., (2017) Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso uamm-uat. *Revista de la Educación Superior* 46(184) 117–138.
- Vezzeti, H. (Mayo, 1984). Evolución y Paradigmas del Concepto de Clínica. Trabajo presentado en: Clínica de Adultos. U.N.C.A.
- Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté*, 29(2), 409-426. <https://dx.doi.org/10.18800/arete.201702.008>
- Wilson, B. (1984) Problems of University Adjustment Experienced by undergraduated in a developing country. Elsevier Science Publishers B.V. 13, 1-22.
- Zambrano, A. (2013). Actualidad pedagógica. *Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. (61) 27-43. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2329>

Anexos.

Anexo 1.

Guía de entrevista.

1. Encuadre:

Esta entrevista hace parte de un proceso de recolección de datos para mi trabajo de grado, el cual tiene como objetivo conocer las experiencias de placer y de displacer en la formación con el método analítico de los estudiantes de psicología de la Universidad EAFIT. Por ello, se realizarán una serie de preguntas a lo largo de la entrevista para indagar sobre estos aspectos ya mencionados en cada sujeto participante. La entrevista consistirá en cuestionamientos relacionados con sus experiencias y percepciones tanto placenteras como displacenteras con respecto a su formación a partir del método analítico en el pregrado de psicología. Además de lo anterior, la entrevista será grabada para ser más fieles a la información que cada participante brinde y hacer un análisis más preciso de la misma.

2. Preguntas generales.

- ¿Es afín al método analítico?
- ¿Cómo ha sido su experiencia estudiando con el método analítico aplicado al pregrado?
- ¿Cómo se siente con respecto a los criterios de evaluación que plantea el método analítico?
- ¿Cómo suele y cómo solía sentirse durante clases en las que se aplica el método analítico?

3. Preguntas de la categoría Displacer.

- ¿Cuál ha sido su experiencia más difícil o desagradable en su formación como psicólogo con el método analítico?
- ¿Qué es lo que menos le gusta de su formación con el método analítico?
- De haber tenido problemas con su formación con el método analítico ¿Cómo fueron estos problemas?

- ¿Qué situaciones o aspectos le han causado malestar en su formación con el método analítico?
- ¿Cómo manejó los problemas que ha tenido en su formación con el método analítico?
- ¿Cómo afrontó el malestar que esos problemas le causaron?
- ¿Qué implicó ese malestar en su vida?
- ¿Cómo afectó ese malestar en otros aspectos de su vida?
- ¿Cómo vio alterado su rendimiento académico?

4. Preguntas de la categoría Placer.

- ¿Cuáles eran sus expectativas al iniciar el pregrado? ¿Se cumplieron?
- ¿Qué ha sido lo mejor y más inmediato que le ha aportado el método analítico a su formación y/o a su vida personal?
- ¿Qué experiencias gratificantes ha tenido en su formación con el método analítico?
- ¿Qué siente que le ha aportado el método analítico a su formación como psicólogo?
- ¿Qué siente que le ha aportado a su vida personal su formación con el método analítico?
- ¿Qué lo mantiene estudiando psicología en EAFIT considerando la influencia del método analítico?
- ¿Qué ha sido lo mejor que le ha aportado el método analítico a su formación y a su vida que le ha implicado mayor esfuerzo?

Anexo 2.

Formato de consentimiento informado.

Sr(a) participante, ha sido invitado a participar de manera voluntaria en esta investigación y por lo tanto se le solicita leer atentamente este documento donde se le explicará el uso que se le dará a la información que usted proporcione. El propósito de esta ficha de consentimiento es también, dar a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

Esta investigación tiene por objetivo conocer las Experiencias de placer y displacer en la formación con el método analítico en estudiantes de los últimos tres semestres del pregrado de psicología de la universidad EAFIT, para la misma, si usted accede participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista de aproximadamente 30 minutos. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado con mayor fidelidad.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Según el artículo 11 de la resolución 8430 de 1993, esta es una investigación sin riesgo para el participante. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas para proteger su identidad. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él o contactándose con **Mateo Echavarría García** al teléfono 3137861867 o al email mechav19@eafit.edu.co o al asesor Horacio Manrique Tisnés hmanriqu@eafit.edu.co. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Mateo Echavarría García.

Estudiante de Psicología de la Universidad EAFIT.

Consentimiento del participante.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Cc: _____

Fecha: _____ (Día/mes/año)

Nombre del Estudiante investigador: Mateo Echavarría García.

Firma: _____

Cc: 1152713858

Telefono: 3137861867

Email: mechav19@eafit.edu.co

Nombre del Asesor de tesis: _____

Firma: _____

Cc: _____